

Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Estágio Profissional I, II e III

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Hugo da Cruz Pereira Fernandes**

Lisboa, abril 2012





# Escola Superior de Educação João de Deus

## Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a) MARIA PAULA IVENS FERRAZ COLARES PEREIRA DOS REIS,  
tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a)  
licenciado(a) HUGO DA CRUZ PEREIRA FERNANDES

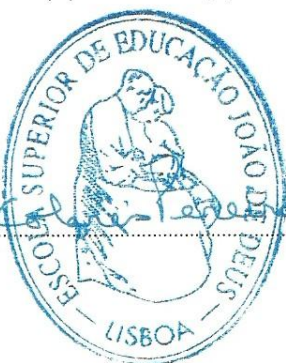
realizado no âmbito do Mestrado – 2º Ciclo de Estudos (Formação de Docentes) MESTRADO EM  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....considero que se trata  
de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito ao Conselho Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respectivo  
Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 30 de MARÇO de 20 12

O(A) Orientador(a)

Paula Colares Pereira dos Reis





Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Estágio Profissional I, II e III

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Hugo da Cruz Pereira Fernandes**

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação  
da Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis

Lisboa, abril 2012



## **Agradecimentos**

Ao longo do período em que estive envolvido no estágio da Licenciatura em Educação Básica e, posteriormente, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na respetiva preparação e redação deste documento, tive a oportunidade de contar com o apoio de diversas pessoas.

Em primeiro lugar quero agradecer ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, diretor da Escola Superior de Educação João de Deus, pela oportunidade que me deu de frequentar este curso, permitindo-me assim concretizar um desejo que sempre tive. Não fosse pelo facto de ter ingressado nesta escola, não teria podido beneficiar de uma experiência tão rica e privilegiada, a vários níveis, que a instituição e todos os seus elementos me proporcionaram.

Quero agradecer à minha orientadora, a Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis, pela disponibilidade, apoio, conselhos e ajuda objetiva, útil e pertinente que me prestou na realização deste trabalho. Quero agradecer-lhe também a simpatia, companheirismo, espontaneidade, amabilidade, alegria, compreensão e, sobretudo, amizade com que sempre me recebeu, ao longo de todo o meu percurso nesta escola. Estou certo de que a sua influência e a inspiração que representa para mim, contribuíram, e continuarão a contribuir, para me tornar num profissional mais apto mas, acima de tudo, num ser Humano mais completo.

Agradeço também a todos os restantes supervisores e professores colaboradores da Prática de Ensino Supervisionada, pelas críticas construtivas com que me confrontaram, e que me ajudaram a refletir e a crescer pessoal e profissionalmente, bem como a todos os docentes da ESEJD, que me dotaram de importantes conhecimentos teóricos e práticos.

Gostava de agradecer às educadoras e professoras cooperantes dos Jardins-Escolas, pelas várias experiências que me transmitiram, através de gestos e palavras.

Agradeço ainda a todos os funcionários da ESEJD, pela simpatia e disponibilidade incondicionais que sempre demonstraram.

A minha gratidão infinita vai para a minha mãe, o meu pai e a minha irmã, que são os modelos e as diretrizes nos quais inspiro o percurso da minha vida, e para a Margarida, por ser a razão para que valha a pena percorrê-lo.

Por fim, quero agradecer a toda a minha restante família e aos meus amigos, bem como aos meus colegas que partilharam comigo este trajeto, ou parte dele.

Para todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste objetivo, o meu muito obrigado.





# Índice Geral

Índice de Quadros .....	xii
Índice de Figuras .....	xiv
<b>Introdução</b> .....	1
1. Descrição da Estrutura do Relatório de Estágio Profissional .....	3
2. Identificação do local de estágio .....	3
3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional .....	4
4. Identificação do grupo de estágio .....	5
5. Pertinência do estágio .....	5
6. Metodologia utilizada .....	6
7. Cronograma .....	7
<b>Capítulo 1 - Relatos diários</b> .....	9
1.1. 1. <sup>a</sup> Secção - Bibe Azul .....	11
1.1.1. Caracterização da turma .....	11
1.1.2. Caracterização do espaço .....	11
1.1.3. Rotinas .....	12
1.1.4. Horário .....	13
1.1.5. Relatos diários .....	14
1.2. 2. <sup>a</sup> Secção – Bibe Amarelo .....	24
1.2.1. Caracterização da turma .....	24
1.2.2. Caracterização do espaço .....	25
1.2.3. Rotinas .....	25
1.2.4. Horário .....	26
1.2.5. Relatos diários .....	27
1.3. 3. <sup>a</sup> Secção – Bibe Encarnado .....	40
1.3.1. Caracterização da turma .....	40
1.3.2. Caracterização do espaço .....	40
1.3.3. Rotinas .....	41
1.3.4. Horário .....	41
1.3.5. Relatos diários .....	42
1.4. 4. <sup>a</sup> Secção – 3. <sup>o</sup> Ano .....	55
1.4.1. Caracterização da turma .....	55
1.4.2. Caracterização do espaço .....	56
1.4.3. Rotinas .....	56
1.4.4. Horário .....	57
1.4.5. Relatos diários .....	57
1.5. 5. <sup>a</sup> Secção – 4. <sup>o</sup> Ano .....	72

1.5.1. Caracterização da turma .....	70
1.5.2. Caracterização do espaço .....	71
1.5.3. Rotinas .....	71
1.5.4. Horário.....	72
1.5.5. Relatos diários.....	72
1.6. 6. <sup>a</sup> Secção – 2. <sup>o</sup> Ano .....	87
1.6.1. Caracterização da turma .....	87
1.6.2. Caracterização do espaço .....	87
1.6.3. Rotinas .....	88
1.6.4. Horário.....	88
1.6.5. Relatos diários.....	89
1.7. 7. <sup>a</sup> Secção – 1. <sup>o</sup> Ano .....	104
1.7.1. Caracterização da turma .....	104
1.7.2. Caracterização do espaço .....	104
1.7.3. Rotinas .....	105
1.7.4. Horário.....	105
1.7.5. Relatos diários.....	106
<b>Capítulo 2 – Planificações .....</b>	<b>121</b>
2.1 – Fundamentação teórica .....	123
2.2 – Planificações.....	126
2.2.1. Planificação na área de Linguagem Oral e Abordagem a Escrita .....	127
2.2.2. Planificação na área de Conhecimento do Mundo.....	130
2.2.3. Planificação na área de Domínio da Matemática .....	133
2.2.4. Planificação na área de Língua Portuguesa .....	137
2.2.5. Planificação na área de Matemática.....	141
2.2.6. Planificação na área de Estudo do Meio.....	144
2.2.7. Planificação da P.P.A.C.P (Área de Língua Portuguesa).....	147
2.2.8. Planificação da P.P.A.C.P (Área de Estudo do Meio) .....	149
2.2.9. Planificação da P.P.A.C.P (Área de Matemática) .....	152
2.2.10. Planificação da P.P.A.C.P (Área de Jogo) .....	155
<b>Capítulo 3 - Dispositivos de avaliação.....</b>	<b>159</b>
3.1 – Fundamentação teórica .....	161
3.2 – Dispositivo de avaliação da área de Conhecimento do Mundo.....	162
3.2.1 – Contextualização .....	164
3.2.2 – Parâmetros e critérios de avaliação.....	165
3.2.3 – Grelha de avaliação.....	167
3.2.4 – Apresentação dos resultados e gráfico.....	168

3.2.5 – Análise conclusiva .....	168
3.3 – Dispositivo de avaliação da área de Iniciação à Matemática .....	169
3.3.1 – Contextualização .....	169
3.3.2 – Parâmetros e critérios de avaliação .....	170
3.3.3 – Grelha de avaliação .....	172
3.3.4 – Apresentação dos resultados e gráfico .....	173
3.3.5 – Análise conclusiva .....	173
3.4 – Dispositivo de avaliação da área de Linguagem oral e Abordagem à Escrita .....	174
3.4.1 – Contextualização .....	174
3.4.2 – Parâmetros e critérios de avaliação .....	175
3.4.3 – Grelha de avaliação .....	176
3.4.4 – Apresentação dos resultados e gráfico .....	177
3.4.5 – Análise conclusiva .....	177
3.5 – Dispositivo de avaliação da área de Língua Portuguesa .....	178
3.5.1 – Contextualização .....	178
3.5.2 – Parâmetros e critérios de avaliação .....	180
3.5.3 – Grelha de avaliação .....	181
3.5.4 – Apresentação dos resultados e gráfico .....	182
3.5.5 – Análise conclusiva .....	182
3.6 – Dispositivo de avaliação da área de Matemática .....	183
3.6.1 – Contextualização .....	183
3.6.2 – Parâmetros e critérios de avaliação .....	184
3.6.3 – Grelha de avaliação .....	185
3.6.4 – Apresentação dos resultados e gráfico .....	186
3.6.5 – Análise conclusiva .....	186
3.7 – Dispositivo de avaliação da área de Estudo do Meio .....	187
3.7.1 – Contextualização .....	187
3.7.2 – Parâmetros e critérios de avaliação .....	188
3.7.3 – Grelha de avaliação .....	190
3.7.4 – Apresentação dos resultados e gráfico .....	191
3.7.5 – Análise conclusiva .....	191
<b>Reflexão final</b> .....	193
Considerações finais .....	195
Limitações .....	197
Novas Pesquisas .....	198
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	199

## Índice de Quadros

<i>Quadro 1 – Calendarização do estágio.....</i>	<i>7</i>
<i>Quadro 2 – Horário do Bibe Azul A.....</i>	<i>13</i>
<i>Quadro 3 – Horário do Bibe Amarelo A .....</i>	<i>26</i>
<i>Quadro 4 – Horário do Bibe Encarnado A .....</i>	<i>41</i>
<i>Quadro 5 – Horário do 3.º ano B .....</i>	<i>57</i>
<i>Quadro 6 – Horário do 4.º ano A .....</i>	<i>72</i>
<i>Quadro 7 – Horário do 2.º ano A .....</i>	<i>88</i>
<i>Quadro 8 – Horário do 1.º ano B .....</i>	<i>105</i>
<i>Quadro 9 – Exemplo de planificação baseada no modelo T de aprendizagem...</i>	<i>125</i>
<i>Quadro 10 – Planificação na área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita...</i>	<i>127</i>
<i>Quadro 11 – Planificação na área de Conhecimento do Mundo .....</i>	<i>130</i>
<i>Quadro 12 – Planificação na área de Domínio da Matemática .....</i>	<i>133</i>
<i>Quadro 13 – Planificação na área de Língua Portuguesa.....</i>	<i>137</i>
<i>Quadro 14 – Planificação na área de Matemática .....</i>	<i>141</i>
<i>Quadro 15 – Planificação na área de Estudo do Meio .....</i>	<i>144</i>
<i>Quadro 16 – Planificação na área de Língua Portuguesa (PPACP) .....</i>	<i>147</i>
<i>Quadro 17 – Planificação na área de Estudo do Meio (PPACP).....</i>	<i>149</i>
<i>Quadro 18 – Planificação na área de Matemática (PPACP).....</i>	<i>152</i>
<i>Quadro 19 – Planificação na área de Jogo (PPACP).....</i>	<i>155</i>
<i>Quadro 20 – Escala de avaliação utilizada .....</i>	<i>163</i>
<i>Quadro 21 – Dispositivo de avaliação da área de Conhecimento do Mundo .....</i>	<i>164</i>
<i>Quadro 22 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Conhecimento do Mundo .....</i>	<i>166</i>
<i>Quadro 23 – Grelha de avaliação da área de Conhecimento do Mundo.....</i>	<i>167</i>
<i>Quadro 24 – Dispositivo de avaliação da área de Iniciação à Matemática.....</i>	<i>169</i>
<i>Quadro 25 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Iniciação à Matemática.....</i>	<i>171</i>
<i>Quadro 26 – Grelha de avaliação da área de Iniciação à Matemática .....</i>	<i>172</i>
<i>Quadro 27 – Dispositivo de avaliação da área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....</i>	<i>174</i>
<i>Quadro 28 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....</i>	<i>175</i>
<i>Quadro 29 – Grelha de avaliação da área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....</i>	<i>176</i>
<i>Quadro 30a –Dispositivo de avaliação da área de Língua Portuguesa (Texto)..</i>	<i>178</i>

<i>Quadro 30b – Dispositivo de avaliação da área de Língua Portuguesa (Proposta de trabalho).....</i>	<i>179</i>
<i>Quadro 31 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Língua Portuguesa .....</i>	<i>180</i>
<i>Quadro 32 – Grelha de avaliação da área de Língua Portuguesa .....</i>	<i>181</i>
<i>Quadro 33 – Dispositivo de avaliação da área de Matemática .....</i>	<i>183</i>
<i>Quadro 34 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Matemática .....</i>	<i>184</i>
<i>Quadro 35 – Grelha de avaliação da área de Matemática.....</i>	<i>185</i>
<i>Quadro 36 – Dispositivo de avaliação da área de Estudo do Meio .....</i>	<i>187</i>
<i>Quadro 37 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Estudo do Meio....</i>	<i>189</i>
<i>Quadro 38 – Grelha de avaliação da área de Estudo do Meio.....</i>	<i>190</i>

## Índice de Figuras

<i>Figura 1 – Jardim-Escola João de Deus de Alvalade.....</i>	<i>4</i>
<i>Figura 2 – Maquete de gengiva sem dentes.....</i>	<i>20</i>
<i>Figura 3 – Material Cuisenaire.....</i>	<i>23</i>
<i>Figura 4 – Cenário da quinta .....</i>	<i>33</i>
<i>Figura 5 – Construção da cama com o 3.º Dom de Froebel .....</i>	<i>46</i>
<i>Figura 6 – Flores sem e com pétalas.....</i>	<i>49</i>
<i>Figura 7 – 4.º Dom de Froebel.....</i>	<i>51</i>
<i>Figura 8 – Rã albina .....</i>	<i>63</i>
<i>Figura 9 – Calendário de 2011 ampliado.....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 10 – Instrumento musical ferrinhos.....</i>	<i>95</i>
<i>Figura 11 – Modelo de lago com peixes .....</i>	<i>114</i>
<i>Figura 12 – Capa do livro A Vaca Dorminhoca.....</i>	<i>129</i>
<i>Figura 13 – Interior do livro A Vaca Dorminhoca .....</i>	<i>129</i>
<i>Figura 14 – Maquete tridimensional do Sistema Solar.....</i>	<i>131</i>
<i>Figura 15 – Calculadores Multibásicos .....</i>	<i>134</i>
<i>Figura 16 – Algarismos móveis.....</i>	<i>134</i>
<i>Figura 17 – Imagens de cones e bolas de gelados de várias cores.....</i>	<i>135</i>
<i>Figura 18 – Modelo de relógio de plástico .....</i>	<i>142</i>
<i>Figura 19 – Peixe para dissecação.....</i>	<i>145</i>
<i>Figura 20 – Fotografia de uma formiga.....</i>	<i>150</i>
<i>Figura 21 – Maquete de um formigueiro.....</i>	<i>151</i>
<i>Figura 22 – Material matemático .....</i>	<i>153</i>
<i>Figura 23 – Símbolos do “Jogo do Formigueiro”.....</i>	<i>156</i>
<i>Figura 24 – Gráfico das classificações obtidas na área de Conhecimento do Mundo .....</i>	<i>168</i>
<i>Figura 25 – Gráfico das classificações obtidas na área de Domínio da Matemática .....</i>	<i>173</i>
<i>Figura 26 – Gráfico das classificações obtidas na área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita .....</i>	<i>177</i>
<i>Figura 27 – Gráfico das classificações obtidas na área de Língua Portuguesa ..</i>	<i>182</i>
<i>Figura 28 – Gráfico das classificações obtidas na área de Matemática.....</i>	<i>186</i>
<i>Figura 29 – Gráfico das classificações obtidas na área de Estudo do Meio.....</i>	<i>191</i>







O presente relatório de Estágio Profissional I, II e III trata-se de um trabalho elaborado durante a realização de um estágio de observação e de intervenção. A sua realização teve início em 10 de outubro de 2010 e terminou a 27 de Janeiro de 2012.

Este relatório foi o resultado visível e objetivo de todo o meu trabalho como estagiário. Representa um olhar crítico sobre aquilo que observei e realizei, bem como sobre as diferentes metodologias utilizadas.

## **1. Descrição da Estrutura do Relatório de Estágio Profissional**

Este trabalho inicia-se com a Introdução, onde é caracterizado o local da realização do estágio e a duração do mesmo, seguido do capítulo de Relatos Diários, onde é feita a caracterização da turma, da sala de aula e do horário e são ainda mencionadas as atividades curriculares não-disciplinares dos alunos. Neste capítulo são também descritas as práticas observadas com as respetivas análises críticas. Seguidamente consta o capítulo das Planificações de aulas dadas e respetivas fundamentações. O terceiro capítulo contém os Dispositivos de Avaliação utilizados ao longo dos períodos escolares. Por último, apresento a minha reflexão final sobre todo o estágio e as referências bibliográficas.

## **2. Identificação do local de estágio**

O Jardim-Escola está situado no centro da cidade de Lisboa, mais precisamente na Rua Conde Arnoso, n.º 3. Trata-se de uma zona urbana de fácil acesso rodoviário e de fácil estacionamento. O Jardim-Escola está rodeado por uma zona habitacional, comercial e de serviços. As instalações são compostas por um edifício. No edifício funciona a creche (dos quatro meses até aos dois anos), a parte pré-escolar (dos três aos cinco anos), sendo formado por quatro salas de aula, um salão (a chamada sala da socialização, para ambas as turmas dos quatro anos). O primeiro ano do 1.º Ciclo também se encontra no r/c. No primeiro andar existem seis salas de aula onde funciona o resto do 1.º Ciclo (2.º, 3.º e 4.º ano). O Jardim-Escola possui três complexos, casas de banho para meninos, meninas e pessoal docente e não docente (separadamente), um refeitório, uma cozinha, uma sala de informática, uma despensa, um gabinete para a direcção, uma sala com a biblioteca e uma sala dos computadores.

Existem, ainda, dois recreios, um com mosaicos de um dos lados do edifício, e o outro com pavimento mole (esponja) e um pátio com chão calcetado. Na figura 1 é possível ver uma fotografia da fachada principal.

Nesta instituição promovem-se atividades disciplinares extra-curriculares, tais como Música, Informática, Ginástica e Inglês, sendo que existem professores com habilitações próprias para as lecionarem.

A metodologia da instituição prevê o uso de bibe para todas as crianças identificando-as com um ano de escolaridade. Os 3 anos correspondem ao bibe amarelo, os 4 anos ao bibe encarnado, os 5 anos ao bibe azul, o 1.º ano de escolaridade ao bibe castanho, o 2.º ano ao bibe verde, o 3.º ano ao bibe azul-turquesa e o 4.º ano ao bibe azul-escuro.



*Figura 1 – Jardim-Escola João de Deus de Alvalade*

### **3. Importância da elaboração do relatório de Estágio Profissional**

Este relatório ajudar-me-á a desenvolver competências reflexivas, que me permitirão ponderar sobre as minhas práticas de uma forma crítica, tornando-me mais apto para analisar as minhas escolhas, ações, sucessos e fracassos.

A este propósito, Quintas *et al* (1997) consideram que a reflexão desempenha cada vez mais um papel fulcral da formação e na aprendizagem, pelo que

(...) a Prática Pedagógica, enquanto primeiro grande momento de contacto com a realidade educativa dos alunos em formação, deverá proporcionar-lhes experiências que lhes permitam refletir sobre as suas práticas, tornando-se capazes de analisar as suas ações, sucessos/insucessos e, deste modo, pode tornar-se num precioso instrumento educacional. (p.77)

A realização deste relatório é, portanto, extremamente importante, uma vez que me permitirá cimentar, organizar e registar todos os conhecimentos que irei adquirir ao

longo do estágio. Além disso, permitir-me-á alargar a minha visão crítica, o meu discernimento, e a minha capacidade de julgamento, levando-me a analisar as minhas ações diárias.

#### **4. Identificação do grupo de estágio**

O meu grupo de estágio foi constituído pela minha colega Ana Margarida e por mim, e, nas primeiras 3 secções, pela colega do regime pós-laboral, Ana Filipa. Nas 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> secções, foi composto pela minha colega Ana Margarida, pelo meu colega João Laia e por mim. Nas duas últimas 2 secções de estágio, o meu grupo foi composto por mim e pela minha colega Ana Margarida.

#### **5. Pertinência do estágio**

São indiscutíveis os benefícios e vantagens a que terei acesso durante o estágio profissional, uma vez que as aulas em sala de aula serviram para aprender conceitos e teorias que me são necessárias enquanto futuro profissional, ao passo que a vivência do trabalho será essencial para assimilar vários elementos que me sejam ensinados teoricamente.

É de referir que o estágio profissional é um componente curricular que representa a oportunidade de alunos, futuros professores, exercerem, com supervisão pedagógica, a sua atividade profissional. A nível de ensino, a aprendizagem é muito mais eficaz quando é adquirida por meio da experiência. A retenção de aprendizagens na prática é muito maior do que quando apenas se ouve, ou se lê. O que é feito diariamente e com frequência é absorvido com muito mais eficiência. Assim, posso complementar as aulas teóricas com a prática, e vice-versa. Pelo facto de relacionar, aplicar, experimentar e reflectir, poderei entendê-las melhor e evoluir ao analisá-las.

Severino (2007), afirma que “a formação deverá criar situações de busca e questionamento, procurando inquietar os formandos despertando-os para uma atitude crítica relativamente ao seu papel de futuros educadores, que se pretende seja o de «agentes activos».” (p.33).

Através do contacto pré-profissional com a atividade docente, os estagiários têm a oportunidade de conhecer na primeira pessoa os desafios, as dificuldades e os problemas que com que terão de se deparar no seu futuro. O autor referido anteriormente define o estágio “como a componente curricular da formação cuja finalidade explícita é

iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.” (p.41).

Portanto, pode dizer-se que o estágio pretende oferecer ao estagiário um conhecimento da real situação do trabalho em sala de aula, sendo também, um momento para se verificar as competências adquiridas ao longo do curso.

O autor já referido sistematiza que:

As experiências de prática pedagógica representam para muitos formados um primeiro contacto com a realidade da profissão, pelo que as mesmas são fundamentais não só pelo contacto com a realidade, mas também porque permitem ultrapassar as angústias e ansiedades iniciais, face à profissão. Durante as experiências decorrentes do processo de formação, os alunos são confrontados com perspectivas e “modelos” que lhes permitem, ao interpretá-los, organizá-los, confrontá-los e compreendê-los, efectuar construções individuais que constituem representações, ou seja, imagens mentais da realidade educativa e profissional docente. (p.73)

Assim, o estágio profissional assume-se como o elemento mais importante na formação de professores e educadores.

## **6. Metodologia utilizada**

A metodologia que utilizei para a conceção deste relatório centrou-se na observação participante (com a finalidade de registar aspetos como as estratégias de ensino, relações pedagógicas, qualidades do educador, gestão do tempo, ritmos de aprendizagem) e, posteriormente, na análise documental.

Para Afonso (2005), “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.” (p.91).

Em relação à técnica da observação, Quivy e Campenhoudt (2003) referem:

A observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipótese e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações. A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro. (p.157)

Relativamente à técnica da análise documental, Afonso (2005) afirma que: “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação.” (p.88). Estes registos, na sua maioria, foram feitos à posteriori.

De referir ainda que as regras cumpridas para a redação e apresentação do presente trabalho estão de acordo com as normas APA (American Psychological Association), cumprindo ainda as sugestões de Azevedo (2008), para a estruturação e formatação da escrita.

## 7. Cronograma

O estágio que realizei durante o mestrado decorreu no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, às segundas, terças e sextas-feiras de cada semana, entre as 9 e as 13 horas e foi dividido em 7 secções, que passo a explicar: no Bibe Azul A decorreu de 12 de outubro de 2010 até 12 de novembro do mesmo ano, no Bibe Amarelo A de 16 de novembro de 2010 até 7 de janeiro de 2011, no Bibe Encarnado A de 10 de janeiro de 2011 até 18 de fevereiro do mesmo ano, no 3.º ano B de 14 de março de 2011 a 13 de maio do mesmo ano, no 4.º ano A de 16 de maio de 2011 a 8 de julho do mesmo ano, no 2.º ano A de 27 de setembro de 2011 a 18 de novembro do mesmo ano e, por fim, no 1.º ano B de 21 de novembro de 2011 a 27 de janeiro de 2012. As educadoras e professoras das seis turmas foram, respetivamente, a educadora Sofia Carvalho, a educadora Rita Sapinho, a educadora Elisabete Almeida, a professora Margarida Oliveira, a professora Filipa Garrido, a professora Rute Costa e a professora Sara Sepúlveda. No quadro 1, e de forma sistematizada, apresento a respetiva calendarização.

Quadro 1 – Calendarização do estágio

<b>1.ª secção – Bibe Azul</b>	<b>2.ª secção – Bibe Amarelo</b>	<b>3.ª secção – Bibe Encarnado</b>
10 de outubro de 2010 a 12 de novembro de 2010	16 de novembro de 2010 a 7 de janeiro de 2011	10 de janeiro de 2011 a 18 de fevereiro de 2011
<b>4.ª secção – 3.º ano</b>	<b>5.ª secção – 4.º ano</b>	<b>6.ª secção – 2.º ano</b>
14 de março de 2011 a 13 de maio de 2011	16 de maio de 2011 a 08 de julho de 2011	27 de setembro de 2011 a 18 de novembro de 2011
<b>7.ª secção – 1.º ano</b>		
21 de novembro de 2011 a 27 de janeiro de 2012		



## **Capítulo 1 – Relatos Diários**





## **Descrição do capítulo**

Este capítulo refere-se aos relatos diários das práticas observadas durante todo o período de estágio. Assim, cada uma das 7 secções diz respeito a uma turma. Posteriormente a cada relato, introduzirei as minhas inferências pessoais e sempre que considere pertinente sustentei-as cientificamente.

Antes dos relatos será apresentado o horário e a caracterização de cada turma e do espaço, bem como a descrição das suas rotinas.

### **1.1. 1.<sup>a</sup> Secção - Bibe Azul**

#### **1.1.1. Caracterização da turma**

A turma do Bibe Azul A é constituída por 28 alunos. É relativamente homogénea em termos de idades. Todas as crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2005. São 14 rapazes e 14 raparigas. De acordo com as informações gentilmente cedidas pela educadora da sala, estas crianças pertencem a um nível socioeconómico médio-alto e os seus pais possuem, na sua grande maioria, formação superior. Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do jardim-escola e demonstra dedicação e interesse pelas diversas aprendizagens. A nível cognitivo, os elementos constituintes da turma são médio/bons e não revelam grandes disparidades de aprendizagem, à exceção de uma aluna com necessidade de trabalho individualizado. Colaboram, demonstram interesse e participam ativamente em todas as atividades. Existe grande capacidade imaginativa, autonomia, criatividade e são crianças muito afetivas. Possuem um nível sensório-motor elaborado e boa orientação espacial e coordenação motora. A nível afetivo todos, sem exceção, são muito afetuosos com a educadora. Estabeleceram boas amizades entre eles e convivem bem no geral. Existem alguns grupos de brincadeira, mas são unidos como turma, embora existam crianças mais introvertidas e outras mais extrovertidas, como é natural.

#### **1.1.2. Caracterização do espaço**

A sala de aula do bibe Azul A é um local relativamente amplo e bastante iluminado, com 3 pares de janelas numa das paredes. As crianças estão sentadas em pares e as mesas estão dispostas em duas filas paralelas, com 7 e 8 mesas, respetivamente. Na zona posterior da sala encontram-se dois quadros e um exemplar da

Cartilha Maternal e na zona anterior está guardada a maioria do material das crianças, bem como trabalhos realizados, arquivados em capas individuais.

### **1.1.3. Rotinas**

Segundo Hohmann e Weikart (2009), “a rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar.” (p.8)

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Ministério da Educação (ME) (1997):

A sucessão de cada dia ou a sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. (p. 40)

O período do acolhimento é diário e envolve todas as crianças do ensino Pré-Escolar. Das 9h às 9h30m, juntam-se no salão e, juntamente com as educadoras e estagiários presentes, formam uma roda, onde cantam em grupo.

No que respeita a aprendizagem de novas canções, Cordeiro (2008) defende que este momento “permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, desenvolver a motricidade grossa, interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e tempo.” (p.373)

Às 9h30m as crianças dirigem-se à casa de banho, antes de irem para a sala de aula. Os momentos de higiene repetem-se ao longo do dia, antes das refeições e após os recreios.

O autor atrás referido afirma que este momento em que cada criança cuida da sua higiene é:

Um momento muito importante, que promove o desenvolvimento da autonomia na criança. O autor refere ainda que a criança gosta de se sentir crescida e de ter a responsabilidade de cuidar do seu próprio corpo. Por outro lado, considera que aprendem que depois das actividades, ou de utilizar a casa de banho, as mãos devem ser lavadas. (pp.105-106)

Às 10h30m as crianças fazem um intervalo e vão ao recreio da manhã, que termina às 11h.

Hohmann e Weikart (2009) defendem que “o tempo de ar livre no exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas.” (p.432)

Às 12h as crianças vão almoçar. Cordeiro (2008) defende que a hora do almoço é um dos momentos em que a criança adquire autonomia:

O almoço (e mais tarde o lanche) serve (...) para criar uma maior autonomia (estimulada pelos outros e pelo sentido correcto de competição, o que faz comerem tudo pelo seu punho no jardim-de-infância e em casa terem de ser os pais a dar). (p.74)

Depois de almoço, até às 14h, as crianças brincam mais um pouco, antes de retomarem o período de aulas.

Às 16h40m, as crianças vão lanche e ficam à espera que chegue algum familiar para as vir buscar.

#### 1.1.4. Horário

O horário da turma foi elaborado de modo a que seja respeitado o ritmo de aprendizagem das crianças desta faixa etária, sem que estas se sintam sobrecarregadas e, ao mesmo tempo, sem que existam tempos de inatividade total.

Para além das atividades dirigidas pela educadora, as crianças têm algumas atividades curriculares não-disciplinares (com a duração aproximada de 1 hora cada). Na segunda-feira, durante a manhã, as crianças têm Música e Inglês durante a tarde. Na terça-feira têm Informática durante a manhã, divididas em dois grupos. Na quarta-feira, durante a tarde, têm Educação Física e na quinta-feira, também no período da tarde, têm Expressão Plástica.

No Quadro 2 está representado o horário do Bibe Azul A.

Quadro 2 – Horário do Bibe Azul A

<b>Planificação e Distribuição de Atividades – Ano letivo 2010/2011</b>					
<b>Horas:</b>	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
9H10 – 9H40	Música	Matemática	Leitura e escrita	Matemática	Leitura e escrita
9H50 – 10H30	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Leitura e escrita
11H – 12H	Matemática	Informática	Matemática	Leitura e escrita	Matemática
12H – 13H	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13H – 14H	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
14H10 – 15H20	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Educação Física	Conhecimento do Mundo	Estimulação à leitura / Jogos / Grafismos de Série
15H30 – 16H30	Inglês	Trabalho em Grupo	Expressão Dramática	Expressão Plástica/barro	Assembleia de Turma
16H40 – 17H	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

\* Neste item incluem-se atividades de interior e exterior: picotagem, grafismos, atividades com movimento, jogos, etc.

\*\* Durante a aula de computadores, é dada leitura e escrita, dado que os alunos saem da sala em grupos de 8/10.

Nota: entre as diversas atividades existem intervalos para jogos e brincadeiras.

Em virtude de realizar o estágio até às 13h e de o mesmo ocorrer às segundas, terças e sextas feiras, não tive oportunidade de observar várias destas atividades.

### **1.1.5. Relatos diários**

#### **10 de outubro de 2010**

Durante a manhã, as crianças foram, em grupos de 5, junto da Cartilha Maternal, onde a educadora reviu e trabalhou algumas lições. Enquanto isso, alguns dos alunos trabalharam nos cadernos de escrita, com a ajuda da minha colega Margarida. Durante esse período, ajudei aqueles que tinham mais dificuldades no desenho dos grafemas, a escrever a letra “d”, no quadro da sala.

Após o intervalo da manhã, as crianças foram, em 2 grupos, alternadamente à aula de informática e à feira do livro, situada no ginásio da escola.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

É de referir que não foi necessário apresentarmo-nos, uma vez que a Margarida e eu já tínhamos estado com aquele grupo de crianças no ano passado, quando estavam no Bibe Encarnado, altura essa em que criámos fortes laços com elas.

Durante a lição de Cartilha, a educadora mostrou-se sempre afetiva com as crianças e motivava-as cada vez que liam uma palavra. Concordo que as crianças sejam estimuladas para a leitura antes da entrada para o 1.º Ciclo e penso que o Método de Leitura João de Deus é o ideal para o fazer, por diversas razões, mas principalmente por respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança. De acordo com a metodologia João de Deus, as crianças iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita aos cinco anos de idade, na educação pré-escolar. Viana (2002), citada por Ruivo (2009) refere que: “Ler é interpretar as mensagens omitidas pelas variadas e diversas formas de expressão” (p.64). A mesma autora refere ainda que a base do Método João de Deus é a análise da Língua, elaborada através de um processo que se baseia num raciocínio lógico. Para as crianças, a descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que vão descobrindo aos poucos, de um modo construtivista que lhes dá muito prazer, facilitando assim a aprendizagem da leitura e escrita.

## **15 de outubro de 2010**

A educadora pediu a um grupo de crianças que trouxessem para a sala de aula o material Calculadores Multibásicos, com que trabalhou a representação de quantidades na base 3.

Posteriormente, a educadora representou no quadro um grafismo de série, para que as crianças copiassem.

Depois do recreio matinal, grupos de 5 crianças dirigiram-se à Cartilha Maternal, onde se encontrava a educadora a rever algumas lições, enquanto as restantes trabalhavam nos cadernos de escrita.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Enquanto trabalhavam nos cadernos de escrita, notei que os ritmos e os níveis de avanço das crianças variavam bastante. Assim, cada uma fazia um trabalho adaptado ao seu grau de conhecimento, sendo que todas iam progredindo no mesmo sentido. Isto é muito importante, uma vez que nem todas as crianças são iguais e que cada uma tem o seu ritmo. É, portanto, fundamental que as propostas de trabalho sejam diferentes e adequadas ao nível de aprendizagem de cada criança. Mata (2006), defende que: “embora o processo de aprendizagem das crianças sobre a escrita possa ser descrito através de determinadas etapas, as crianças podem passar por estas etapas de modos diferentes e em idades diferentes.” (p.18)

## **18 de outubro de 2010**

No início da manhã, as crianças tiveram aula de Música, na sala de aula.

Seguidamente, no âmbito da área de Conhecimento do Mundo, a educadora falou do sistema sanguíneo e do sangue, realizando um pequeno jogo com as crianças, no qual algumas representavam os leucócitos, outras os eritrócitos e outras as bactérias. A finalidade do jogo era a de representar a atividade que ocorre no sangue, envolvendo estes três elementos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A aula de Música é um momento muito importante para as crianças do Bibe Azul. É visível o prazer que dela retiram e a própria ligação que têm com o professor denota isso. A este propósito, Hohmann e Weikart (2009) afirmam que a música é importante pelo facto de “transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais.” (p.658)

O jogo que a educadora levou a cabo foi muito criativo e, para além de dar às crianças uma perspetiva concreta do tema, serviu para se exercitarem. Este tipo de

atividades, nas palavras de Serra (2004) permitem ao aluno “ser activo, construtor da sua aprendizagem através do jogo, da manipulação directa, de exercitação sensorial, do interesse, do valor instrumental do conhecimento e da importância da organização de experiências através de projectos e técnicas de organização cooperativa” (p. 41), o que torna a aprendizagem muito mais significativa.

### **19 de outubro de 2010**

As crianças trabalharam nos cadernos de escrita, enquanto grupos de 5 se dirigiram para junto da cartilha Maternal, onde a educadora reviu e ensinou algumas lições.

Depois, a educadora realizou um ditado mágico, escrevendo palavras no quadro, que depois apagou, tendo as crianças que as escrever no lugar. Quando terminou, verificou os exercícios dos alunos e colou um autocolante nas folhas de trabalho dos alunos que não tiveram erros.

A meio da manhã, metade da turma foi para a aula de Informática, enquanto a restante metade continuou a trabalhar nos cadernos de escrita. Mais tarde, os grupos inverteram as atividades.

Durante este período, a minha colega e eu fomos ajudando, uma a uma, as crianças a fazer o seu trabalho alusivo ao *Halloween*.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Tendo em conta que as crianças vivem num mundo cada vez mais informatizado, percebe-se o porquê da importância da aula de Informática. A este propósito, Silveira-Botelho (2009) refere que:

a importância de as crianças utilizarem as TIC para desenvolverem a sua aprendizagem na área da leitura e da escrita de uma forma mais global e funcionalmente significa, integrada no conjunto de outras actividades e servindo necessidades reais, como escrever uma receita, um aviso, uma lista de compras, etc. (p.113)

De facto, as crianças, cada vez mais cedo, começam a familiarizar-se com as novas tecnologias, pelo que os computadores, e aquilo que podem fazer com eles, se tornam numa extensão das suas próprias capacidades. Silva (2006), sobre as novas tecnologias, refere que “as crianças (...) aprendem a usá-las mais fácil e naturalmente e se sentem muito mais confortáveis com as máquinas do que os adultos, pais ou professores, pois elas são a geração da informática e da era digital”. (p.156). Neste contexto, é pertinente desenvolver e conduzir as suas aprendizagens nesse campo, para que delas façam o melhor uso possível.

O trabalho alusivo ao *Halloween* representou também um fator importante para as crianças. Para além da prática da expressão plástica em si, tem um valor referencial e de organização. Cordeiro (2008) afirma que “as actividades temáticas são actividades que surgem todos os anos, e muito importantes, pois ajudam a criança a encontrar uma organização temporal, dando-lhes segurança. Este género de actividade pressupõe quase sempre o domínio da expressão plástica e suas diferentes técnicas.” (p.375).

Foi interessante ter observado o comportamento das crianças quando vinham para o pé de nós realizar e concretizar a atividade com relativa facilidade.

## **22 de outubro de 2010**

A educadora começou a manhã de aulas a trabalhar com o material Calculadores Multibásicos, realizando exercícios de representação de quantidades na base 4.

Até ao intervalo, grupos de 5 crianças foram à Cartilha Maternal, rever e aprender algumas lições com a educadora, enquanto as outras crianças trabalhavam nos cadernos de escrita.

Depois do intervalo, as minhas colegas de estágio, Margarida e Ana Filipa, e eu, organizámos e apresentámos às crianças uma dramatização, com fantoches, intitulada “O cão apaixonado”.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A dramatização que realizámos foi uma adaptação de uma história já existente, denominada “O sapo apaixonado”. Foi interessante constatar que, apesar das crianças já conhecerem a história original, não deixaram de receber esta adaptação com uma admiração e fascínio genuínos. Para tal, foi importante a entrega que demonstrámos durante a atividade, pois, nas palavras de Wiertsema (1991) “a entrega total à fantasia e às situações imaginárias (...) permite a libertação e a revelação de «poderes» desconhecidos – um novo discernimento, autoconfiança ou uma nova energia, que nos pode ajudar a coexistir melhor com a realidade do quotidiano.” (p.11). Posso afirmar que as crianças estavam encantadas por nos verem dramatizar. No final aplaudiram, euforicamente.

## **25 de outubro de 2010**

A manhã começou com a aula de Educação Musical, na qual foi dado a conhecer às crianças o conceito de pauta musical.

Findada a aula, a educadora representou dois grafismos de série, que as crianças reproduziram. Na sequência deste exercício, foram trabalhadas algumas situações problemáticas.

Posteriormente, a educadora leu alguns poemas do livro Versos de Cacarcá, que, depois, as crianças representaram através de dramatização.

Até ao almoço, as crianças trabalharam nos cadernos de escrita.

Nesse dia, particularmente durante a hora de almoço, uma criança, que por norma era afável e disciplinada, revelou um comportamento insubordinado e desrespeitador. Quando confrontada com esta ocorrência, a educadora revelou-nos que a criança havia tido recentemente um irmão, pelo que o seu comportamento, nos últimos dias, se verificava instável e inconstante.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Uma vez mais, é de salientar a importância que a aula de Educação Musical assume no início do dia destas crianças. A espontaneidade e genuína alegria com que participam nas atividades da aula, mostram a abertura que as crianças têm naturalmente para com a música. Para Hohmann, Banet, e Weikart (1984):

A música é um aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmo e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários. (p.658)

Relativamente ao comportamento da criança cujo irmão tinha nascido recentemente, trata-se de algo compreensível. De acordo com Cury (2004), “A chegada de um novo irmão pode gerar reacções agressivas, rejeições, regressões instintivas e mudanças de atitude no irmão mais velho, comprometendo a formação da sua personalidade. O bebé torna-se, às vezes, um estranho no ninho.” (p. 49). Assim sendo, é necessário alguma compreensão e paciência para com a criança e, acima de tudo, é imprescindível conversar com ela, para a tentar ajudar a encarar os factos de uma forma serena e natural.

### **26 de outubro de 2010**

Durante a manhã, as crianças trabalharam com o material Tangram. Seguidamente, picotaram imagens representativas das peças deste material e colaram-nas numa folha.



O período após o intervalo foi reservado para que as crianças terminassem as propostas de trabalho que tivessem em atraso. A minha colega e eu íamos ajudando quem apresentava dificuldades.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O momento em que as crianças, de forma autónoma, terminaram os trabalhos que tinham em atraso foi muito interessante. Todas elas tinham, sob as mesas, a sua pasta, com os trabalhos por concluir, que retiraram e começaram a terminar por ordem cronológica. Ruivo (2009) defende esta ação, referindo que “no seu lugar e de uma forma mais individualizada e autónoma, a criança tem uma capa com os registos escritos das suas diferentes actividades.” (p.133). Nesse momento, foi também visível o sentido de responsabilização e autonomia que a educadora incute nos seus alunos, pois deixou a cabo do seu discernimento perceberem quais eram os trabalhos que deveriam concluir com maior ou menor urgência. Deste modo, a autonomia das crianças estava a ser desenvolvida, pois, tal como afirma Silva (2009) “a autonomia constrói-se com o surgir de competências e o estabelecimento de uma área de controlo pessoal.” (p.2). Este tipo de atividades ou tarefas são de extrema importância para o processo de desenvolvimento pessoal das crianças.

### **29 de outubro de 2010**

A manhã de aulas foi dada pela minha colega de estágio Ana Filipa. Ao longo da manhã, trabalhou um grafismo de série, procedeu à leitura do livro A girafa que comia estrelas e falou do sentido do paladar. Para este último tema utilizou um modelo em ponto grande de uma língua, em esponja, forrada de tecido, onde as crianças deveriam colocar imagens de alimentos, respeitando o mapa dos sabores da língua.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O modelo da língua que a Filipa usou estava muito bem construído e adaptado à aula. No entanto, a estratégia a que recorreu, embora partindo de uma premissa eficaz, foi um pouco repetitiva e, por conseguinte, tornou-se monótona, sendo que, durante cerca de 30 minutos, chamou as crianças, uma a uma, para que colocassem imagens de alimentos nas diferentes partes da língua.

Quando a Filipa leu o livro, as crianças mostraram um grande interesse e curiosidade.

Foi notória a pertinência de realizar a leitura de uma história, em voz alta. Para além de lúdico, desenvolve nas crianças o gosto pela leitura. Teberosky e Colomer (2003) afirmam que:

No contacto com histórias lidas ou ouvidas, a criança vai adquirindo novas experiências. Daí a importância de ler e contar histórias às crianças desde os primeiros anos de vida, estimulando nelas o gosto pela leitura, para que elas possam também adquirir os recursos necessários ao desenvolvimento da sua fantasia e criatividade. (p.18)

Esse momento de leitura serviu para as crianças, que até aí estavam bastante agitadas, se concentrarem e acalmarem.

## **2 de novembro de 2010**

A manhã de aulas foi dada por mim. Comecei por falar da dentição, servindo-me de uma maquete de uma gengiva (figura 2), para a qual as crianças tiveram de fazer os dentes, usando massa de modelar. Após o intervalo, realizei um trabalho de expressão plástica com as crianças, no qual tiveram de pintar com chocolate a imagem de um dente estragado e com pasta de dentes a imagem de um dente saudável.



*Figura 2 – Maquete de gengiva sem dentes*

## **Inferências e fundamentação teórica**

As crianças envolveram-se de um modo muito positivo na aula sobre a dentição e, muitas delas, mostraram já possuir bons conhecimentos na matéria, pelo que a aula foi agradável e participativa. Ontoria *et al* (1999) referem que a aprendizagem se dá sempre que se procura dar sentido ou estabelecer relações entre os novos conceitos ou nova informação e os conceitos e conhecimentos já existentes ou com alguma experiência prévia.

Quando fizeram os dentes que iam ser colocados na maquete da boca, com massa de modelar, verifiquei muitas disparidades na habilidade de manuseamento do material. No entanto, independentemente do resultado final dos modelos dos dentes que as crianças fizeram, todos, sem exceção, foram colocados na maquete da boca. É fundamental dar igualdade de oportunidades e tratamento a todas as crianças, independentemente do seu grau de capacidades numa determinada área. A este propósito, nas OCEPE (ME, 1997), podemos verificar o seguinte:

As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram. (p.61)

No final, as crianças ficaram visivelmente satisfeitas com o resultado obtido: uma boca feita por elas.

## **5 de novembro de 2010**

A minha colega Margarida lecionou a manhã de aulas. Começou por falar do sentido da audição, dando a ouvir às crianças uma série de sons e, após o intervalo trabalhou a expressão musical, ajudando as crianças a construir um instrumento musical a partir de material reutilizado.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Foi muito proveitoso para a aula da Margarida o facto de ter recorrido a uma vasta lista de sons, para que as crianças os identificassem, estimulando assim a sua audição. Hohmann e Weikart (2009) defendem que “o processo de aprendizagem ativa envolve todos os sentidos. Uma criança pequena aprende o que é um objecto através das experimentações que sobre ele realiza” (p. 36).

Ao realizar a atividade final, na qual as crianças construíram um instrumento musical, a Margarida privilegiou a interdisciplinaridade. Combinou a abordagem ao tema da reciclagem e reaproveitamento, praticando artes plásticas e, ainda, trabalhando no campo da sensibilização para a música e os modos de a produzir. Levy *et al* (1994) referem que:

(...) a interdisciplinaridade envolve um desencadear de um processo linguístico e comunicativo, uma interseção dialógica entre aqueles que vêm de várias especialidades. É esse processo dialógico que permite esclarecer e refletir sobre as próprias linguagens específicas, um modo de as relacionar e, ao mesmo tempo, as aproximar do mundo (...) Claro está que este discurso interdisciplinar é sempre transitório e está sempre em revisão, o que torna capaz de mudanças e de

inovação, de um modo senão mais criativo, pelo menos diferente, do desenvolvimento das disciplinas isoladas (p.30)

Por este motivo, a interdisciplinaridade deve ser, sempre que possível, introduzida em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem.

### **8 de novembro de 2010**

Esta manhã de aulas foi dada por mim. Comecei por falar do olfato, realizando uma série de jogos nos quais tiveram de se servir deste sentido. Após o intervalo trabalhei com as crianças um grafismo de série e a partir deste fiz surgir algumas situações problemáticas. Até à hora do almoço, li um excerto do livro Tudo ao Contrário e, seguidamente, conversei com os alunos sobre a história. Por fim, entreguei-lhes uma proposta de trabalho relacionada com o livro.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O facto de ter trabalhado o tema da aula através de jogos prendeu-se com o facto de os jogos representarem uma forma lúdica, prática e eficaz de ajudar as crianças a assimilar conceitos. Nos jogos que lhes propus, tiveram de identificar, detetar e até seguir o rasto de cheiros.

Piaget (1971), citado por Neto (2003), considera que “o jogo tem uma grande importância no desenvolvimento cognitivo da criança. O jogo, como processo de assimilação, tem uma função de exercitação e extensão do aprendido, bem como de consolidação de algo já experimentado.” (p.232)

Quando li a história do livro, foi visível a receptividade e envolvimento por parte dos alunos. Cury (2004) comenta, “educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade” (p.132). De facto, as crianças riam com genuíno fascínio enquanto ouviam a história.

### **9 de novembro de 2010**

A minha colga Margarida deu a manhã de aulas. Falou do sentido da visão, mostrando inúmeras imagens com ilusões de ótica. Realizou em seguida um grafismo de série, a partir do qual ditou situações problemáticas. Por fim, leu um excerto do livro Versos de Cacaracá.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A aula que a Margarida deu sobre a visão cativou a curiosidade das crianças, pelo seu caráter quase “mágico”. As imagens, com ilusões de ótica, baralharam e deslumbraram a sua atenção, pelo que a aula foi muito bem sucedida.

Durante a aula de Matemática da Margarida, as situações problemáticas que realizou com as crianças foram bastante produtivas, uma vez que discutiu e questionou as respostas dadas por estas, solicitando sempre a intervenção de todas. Segundo as OCEPE (ME, 1997):

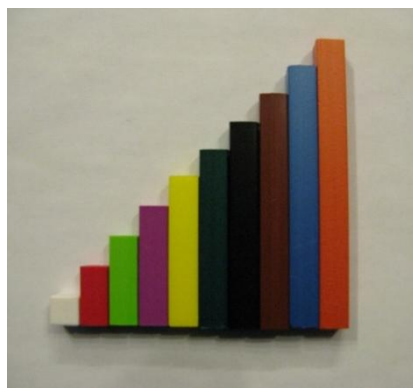
O(a) educador(a) proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão. Não se trata de apoiar as soluções consideradas, correctas, mas de estimular as razões da solução, de formar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico. (...). (p.78)

As crianças não se limitaram apenas a realizar exercícios rotineiros nem simplesmente a debitar conceitos decorados; refletiram, trabalharam, e exercitaram o seu raciocínio.

## **12 de novembro de 2010**

A manhã começou com uma atividade de expressão plástica orientada pela minha colega Ana Filipa, pintar em papel de lixa. As crianças realizaram várias pinturas, mais ou menos livres, utilizando este material.

Após o intervalo, as minhas colegas Margarida e Ana Filipa, e eu, trabalhamos com o material Cuisenaire (figura 3) com as crianças. Trabalhámos o jogo dos comboios, no qual as crianças praticaram somas e subtrações.



*Figura 3 – Material Cuisenaire*

## **Inferências e fundamentação teórica**

A utilização que a Filipa fez do papel de lixa foi inovadora e criativa. A maioria das crianças nunca a tinha manuseado. É muito importante, nesta idade, dar às crianças experiências inéditas e promover o contacto com materiais e recursos novos.

Em relação ao facto de termos trabalhado com as crianças utilizando o material Cuisenaire, tratou-se de um exercício de extrema importância, tendo em conta a idade das crianças. Caldeira (2009a) aponta que o interesse pedagógico deste material a nível matemático é:

A exploração de atributos; associação e comparação; contagem de quantidades; ordenação; jogos em várias bases; compreensão do sistema decimal; valores de posição (classes e ordens); leitura de números inteiros; introdução da base decimal (e actividades com outras bases); operações aritméticas (e provas) e situações problemáticas. (p.188)

Embora tenha sido apenas uma breve experiência, esta foi a primeira ocasião em que tivemos oportunidade de conduzir uma aula com materiais matemáticos estruturados. Pessoalmente, ajudou-me muito na preparação para as aulas que se seguirão, com este e outros materiais.

Este foi o último dia em que estivemos presentes na sala do Bibe Azul A.

## **1.2. - 2.ª Secção - Bibe Amarelo**

### **1.2.1. Caracterização da turma**

A turma tem 30 alunos e é relativamente homogénea em termos de idades; todas as crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2007. De acordo com as informações gentilmente cedidas pela educadora da sala, a turma apresenta elementos com mais dificuldades e outros mais desenvolvidos no que diz respeito ao nível cognitivo, raciocínio lógico, socialização e motricidade.

Existem alunos que têm mais dificuldades a todos os níveis, sendo crianças com muitas dificuldades de concentração e por consequência de aprendizagem. A nível da fala existem três alunos que têm muita dificuldade.

De modo geral a turma é interessada, colaborativa e participativa durante as atividades.

A nível afetivo a turma revela-se sem grandes problemas de relacionamento entre os elementos que a constituem.

Com a educadora relacionam-se de forma carinhosa e meiga.

Há alunos mais extrovertidos e comunicativos. Outros, só comunicam se forem solicitados para tal.

O nível sócio-económico da turma apresenta-se médio alto, os pais e mães distribuem-se por dois níveis de formação: superior e secundária.

### **1.2.2. Caracterização do espaço**

A sala de aula do Bibe Amarelo A dispõe de um espaço vazio, com desenhos de estrelas no chão, dispostos em U, que assinalam os locais onde as crianças de devem sentar. Em torno desse espaço, existem 4 mesas, com 6 cadeiras cada uma.

A sala é um espaço com muita iluminação natural e com janelas a cobrirem uma das paredes.

Existe uma porta que dá acesso direto à sala do Bibe Amarelo B e outra que dá acesso ao espaço exterior.

### **1.2.3. Rotinas**

O período do acolhimento é diário e envolve todas as crianças do ensino Pré-Escolar. Das 9h às 9h30m, juntam-se no salão e, juntamente com as educadoras e estagiários presentes, formam uma roda, onde cantam em grupo. As crianças do Bibe Amarelo são quem fica no interior da roda.

Às 9h30m as crianças dirigem-se à casa de banho, antes de irem para a sala de aula. Os momentos de higiene repetem-se ao longo do dia, antes das refeições, após os recreios e antes da sesta.

Às 10h30m as crianças fazem um intervalo e vão ao recreio da manhã, que termina às 11h.

Às 12h as crianças vão almoçar e às 13h, terminado o almoço, dirigem-se para a sala, onde dormem a sesta até às 14h30m. Muitas das crianças dormem com chupeta, bem como com brinquedos ou outros objetos. Como diz Cordeiro (2008) “os objectos de transição, são importantes neste momento de adormecer, em que acontece, com mais ênfase, a lembrança dos pais e da casa.” (p.374)

Às 16h, as crianças vão lanche e ficam à espera que chegue algum familiar para as vir buscar.

### 1.2.4. Horário

No quadro 3 está representado o horário do Bibe Amarelo A.

Quadro 3 – Horário do Bibe Amarelo A

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h	Acolhimento e canções no Salão				
1º Tempo da manhã	Desenvolvimento verbal	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática/ Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
	Educação Musical (9h45h/10h15)	Estimulação à Leitura/Desenvolvimento verbal			
10h30	Suplemento alimentar – Recreio (10h30/11h)				
2º Tempo da manhã	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Ginástica (10h50h/11h50)	Cerâmica Informática (11h/12h)/ Dinamização da Biblioteca	Conhecimento do Mundo
12h	Almoço				
13h	Sesta (13h/14h30)				
1º Tempo da tarde	Realização de propostas de trabalho/ Jogos	Realização de propostas de trabalho/ Plasticina e Jogos	Realização de propostas de trabalho/ Cantinhos	Realização de propostas de trabalho/ Entrelaçamentos e Enfiamentos	Realização de propostas de trabalho/ Plasticina e Jogos
16h	Lanche/Saída				

As áreas trabalhadas mais extensivamente durante a manhã são Desenvolvimento verbal/Estimulação à Leitura, Iniciação à Matemática. No entanto duas vezes por semana, também é trabalhada a área de Conhecimento do Mundo. Semanalmente, há ainda uma aula de Educação Musical e de Ginástica.

Sempre que é necessário, a educadora altera o horário, por forma a garantir e promover o interesse do grupo. Esta flexibilidade permite-lhe desempenhar um trabalho com mais qualidade.

Em virtude de realizar o estágio até às 13h e de o mesmo ocorrer às segundas, terças e sextas feiras, não tive oportunidade de observar várias destas atividades.



### **1.2.5. Relatos diários**

#### **16 de novembro de 2010**

Ao início da manhã, a educadora apresentou-nos (a minha colega Margarida e eu), pedindo às crianças que nos perguntassem quem éramos e, quando dissemos os nossos nomes, pediu também que os repetissem.

Antes do recreio, a educadora trabalhou com o material Blocos Lógicos com as crianças, explorando a sua cor, espessura, forma e tamanho. Seguidamente, completou a imagem de uma casa, pedindo às crianças que colocassem peças nos lugares da casa que lhes correspondessem.

Depois do recreio, as crianças realizaram a picotagem de imagens.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

É de referir o facto de a educadora ter solicitado às crianças que repetissem os nossos nomes e que nos cumprimentassem, uma vez que representávamos um elemento novo na sala delas. A educadora começou por lhes perguntar se haviam reparado em alguma diferença na sala, naquela manhã, ao que muitas, que ainda não se tinha apercebido da nossa presença, começaram a olhar em volta, até nos encontrarem. Todo este processo ajudou-as a familiarizarem-se com a nossa presença, facilitando a criação de laços conosco. Anaut (2005), citando Bowlby (s/d), salienta que os laços de vinculação primários experimentados por crianças pequenas são extremamente importantes para o estabelecimento dos laços afectivos posteriores.

O material que a educadora utilizou para trabalhar na área de Matemática, os Blocos Lógicos, é, a meu ver, um dos materiais didáticos mais apelativos para o ensino da matemática, sobretudo no que diz respeito à geometria e principalmente tendo em conta a faixa etária em causa (3 anos). A utilização de Blocos Lógicos surgiu com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico-matemático. As experiências geométricas devem ser proporcionadas às crianças o mais cedo possível, pois o mundo que as rodeia está cheio de objetos com formas geométricas, que a criança começa a saber distinguir e a sentir necessidade de atribuir um nome ou classificação. Segundo Dienes e Golding (1976) “As relações lógicas, que quisermos que as crianças aprendam, deverão concretizar-se por relações efetivamente observáveis entre atributos fáceis de distinguir, tais como cor, forma, etc. Esta técnica é utilizada há alguns anos para testar o pensamento lógico (formação de conceitos)” (p.4).

Foi visível o interesse e a espontaneidade com que as crianças manusearam o material.

### **19 de novembro de 2010**

A educadora falou às crianças da Roda dos Alimentos e de como podiam realizar uma alimentação adequada. Realizou uma atividade em que as crianças tiveram de completar a roda, encontrando as imagens dos alimentos, espalhadas pela sala, que colaram em seguida no grupo certo. Antes do recreio, a educadora ensinou aos alunos uma canção relacionada com a Roda dos Alimentos.

Terminado o intervalo, as crianças realizaram um trabalho no qual pintaram imagens e, por fim, realizaram um desenho livre.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Sendo que este terá sido o primeiro contacto das crianças com o tema da Roda dos Alimentos, a forma criteriosa e cuidadosa como a educadora o expôs foi fundamental. Tal como afirma Aharoni, citado por Caldeira (2009b), “na educação tal como na vida, as primeiras impressões são importantes. O modo como um assunto é apresentado pela primeira vez irá determinar em grande medida a atitude futura do estudante.” (p.11). O jogo que fez com as crianças foi uma forma dinâmica de introduzir o tema e a canção com que terminou ajudou-as a articularem muitos dos termos novos que haviam aprendido. Como refere Cordeiro (2008), acerca da importância da música na aprendizagem de novos vocábulos, “a musicalidade das palavras torna-as doces e as crianças entendem. E assim, dia após dia, vai interiorizando as palavras como tradução dos objectos e das situações.” (p. 313)

A pintura livre que as crianças levaram a cabo no final da manhã foi bastante importante para elas, uma vez que lhes permitiu uma expressão livre e desinibida, que funcionou como uma espécie de comunicação. Rodrigues (2002) confirma, dizendo que “através das cores e das formas, a expressão plástica não se limita a comunicar apenas mensagens convencionais mas também algo de muito pessoal, que pode levar a alterar códigos conhecidos.” (p.14).

Quando terminavam as pinturas, as crianças mostravam-nas à educadora, aos colegas e aos restantes adultos presentes.

**22 de novembro de 2010**

A manhã começou com a minha aula surpresa. Comecei por conversar com as crianças sobre o fim-de-semana, perguntando a todas o que tinham feito nos dois dias em que não tinham ido à escola. Em seguida, li-lhes um poema, que depois explorei de diferentes formas, pedindo-lhes que o repetissem a sussurrar, em voz alta, rapidamente, devagar e, por fim, a cantar.

Finda a minha aula, teve lugar a aula surpresa da minha colega Margarida. Foi-lhe pedido que lesse o livro Todos no sofá e o dinamizasse com as crianças. A Margarida apelou a vários conceitos mencionados no livro para interagir com as crianças.

Depois da aula, reunimo-nos com a equipa de supervisão da Prática Pedagógica para discutirmos as aulas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

As aulas surpresa são aulas solicitadas aos estagiários, pelas professoras da equipa de supervisão da Prática pedagógica, sem que estes saibam da sua ocorrência de antemão. São, portanto, importantes para avaliar a espontaneidade, criatividade e capacidade de improviso dos estagiários.

Ao iniciar a minha aula conversando com as crianças, criei um clima propício à valorização da escuta. Quando cada criança me falava sobre o seu fim-de-semana, para além de mim, todas as outras a escutavam, sabendo que não a deviam interromper. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) destacam que:

saber escutar é uma tarefa activa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem. Na sua prática educativa, o educador deve ter em consideração este aspecto, ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de actividades que os ensinem a saber escutar. (p.37)

Relativamente às diferentes formas que solicitei às crianças que declamassem o poema, serviram para desenvolver várias capacidades, nomeadamente quando pedi para o recitarem através de uma canção. Cury (2004) afirma que a música em ambiente de sala permite “desacelerar o pensamento; aliviar a ansiedade; melhorar a concentração, desenvolver o prazer de aprender, educar a emoção.” (p.120).

A reunião que decorreu à posteriori tratou-se de um momento em que todos os estagiários que haviam dado ou assistido a aulas durante a manhã, se reuniram com a equipa de supervisão da Prática Pedagógica, para que fossem discutidos os aspetos positivos e a melhorar nas atividades que haviam sido observadas. No meu caso, um dos aspetos que me foi apontado como menos positivo, foi o facto de não ter aproveitado o tema do poema que trabalhei. Poderia ter partido dos versos, destacando aquilo de que

falavam, (no caso, a Lua e o luar) para dialogar com as crianças e questioná-las, apelando aos seus conhecimentos sobre o assunto.

### **23 de novembro de 2010**

Nesta manhã houve uma aula dada por uma estagiária do 2.º ano. Nela a estagiária falou da alimentação, mais concretamente do grupo dos hortícolas. Para tal, fez uma pequena horta, e deixou as crianças plantarem as sementes de diferentes produtos hortícolas.

Após o recreio, as crianças dirigiram-se ao ginásio da escola, onde ensaiaram para a festa de Natal.

Durante o almoço, uma das crianças, ao comer a sopa, derramou recorrentemente o conteúdo da colher sobre si mesma, quando tentava comer. Nesse momento, uma funcionária do refeitório da escola repreendeu-a efusivamente, agarrando na colher e dando-lhe a sopa à boca, fazendo a criança chorar, com a força que empregou.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A aula que a colega do 2.º ano deu foi muito interessante do ponto de vista da aquisição de conhecimentos práticos. As crianças tiveram a oportunidade, não só de ver a plantação de sementes no solo, percebendo assim como se originam os produtos hortícolas, mas também de participar nela.

Quanto à situação que observei durante o almoço, o facto de a criança não ter conseguido comer a sopa sozinha, não é revelador de nenhum fator relevante e, muito menos, seria motivo para uma repreensão. Segundo Cordeiro (2008) “o uso dos talheres está dependente de muita coisa – idade, sexo, destreza, ritmo de desenvolvimento, interesse, capacidade de mastigar, tempo e disponibilidade e tantos outros fatores. Não há pressa nem nada deve ser forçado.” (p.75)

### **26 de novembro de 2010**

A educadora trabalhou a contagem e o conceito matemático da adição através de um jogo. Nesse jogo, um recipiente representava um lago. As crianças retirariam de dentro dele um determinado número de peixes, que correspondia aos dados que a educadora tinha dado.

Depois do recreio, as crianças realizaram uma atividade de expressão plástica, onde decoraram a imagem de uma rena, pintando-a, colando bolas de papel amachucado no nariz e usando as mãos, pintadas com tinta, para estampar os chifres.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A atividade de matemática que a educadora levou a cabo é fulcral e indispensável nesta idade. Caldeira (2009b), refere que “para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem as actividades numéricas propostas às crianças, devem contemplar aspectos do número (cardinal e ordinal), sendo fundamental que se adequem ao desenvolvimento da acção de contar.” (p.390)

A autora refere ainda que “a acção de contar é fundamental para a criança realizar a construção do número.” (*ibidem*)

O trabalho de expressão plástica que as crianças produziram foi muito enriquecedor, a vários níveis. Para Sousa (2003) o principal objetivo da expressão plástica é:

a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». É a acção que interessa, é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada. (p.160)

As crianças mostraram-se bastante empenhadas e motivadas durante a realização da atividade e, embora algumas com mais dificuldades do que outras, todas terminaram.

## **29 de novembro de 2010**

A manhã começou com a aula surpresa da minha colega Liliana, no Bibe Amarelo B, a que o meu grupo e eu fomos assistir. Foi-lhe pedido que lesse a “História da Galinha Ruiva”. Após a ler, leu-a novamente, dando destaque aos animais mencionados na história, para pedir às crianças que imitassem os sons emitidos por eles.

Seguidamente deu-se a aula surpresa da minha colega Maria do Céu, que leu e trabalhou um poema com as crianças.

Terminada a aula, reunimo-nos com a equipa de supervisão da Prática Pedagógica para discutirmos as aulas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Na aula da minha colega Liliana, é de salientar o facto de ter pedido às crianças que imitassem os sons emitidos pelos animais da história. Isto foi importante, para as ajudar a interiorizar a história e, consequentemente, desfrutar mais dela. Hohmann e Weikart (2009) afirmam que é importante que “se faça as crianças teatralizarem as acções e sons que integram na história.” (p.548). As crianças envolveram-se de um modo muito dinâmico na mesma.

Durante a reunião, foi apontado à Liliana, como aspeto a melhorar, o facto de ter utilizado a sua estratégia de forma repetitiva, uma vez que poderia ter solicitado a participação das crianças durante a primeira leitura que fez, não tendo assim que a repetir uma segunda vez.

### **30 de novembro de 2010**

Nesta manhã houve a aula dada por uma estagiária do 2.º ano. Nela, a estagiária falou do grupo dos cereais e da sua importância na alimentação. Levou alguns exemplares de cereais e, no final, mostrou como se fazia pão, levando os ingredientes e misturando-os com a ajuda de algumas crianças.

Após o recreio, as crianças trabalharam o conceito de sequência, através de uma proposta de trabalho onde tinham de colar pedaços de plasticina de várias cores.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Numa aula com este tema, foi bastante oportuno por parte da estagiária mostrar como se confeciona o pão, fazendo-o diante das crianças. Segundo Spodek & Saracho (1998), “experiências culinárias também podem ser usadas para estimular o aprendizado de ciências nas crianças pequenas (...) as experiências também podem ser usadas para conversar sobre nutrição e sobre o que as crianças precisam para um crescimento saudável.” (p.294). De facto, foi possível perceber a forma interessada como os alunos observavam cada procedimento que a minha colega levava a cabo.

### **3 de dezembro de 2010**

A manhã foi reservada para a minha aula. Comecei por falar do grupo dos laticínios, mostrando quais os animais que davam o leite que nós bebemos.

Para isso, usei um cenário de uma quinta com animais destacáveis (figura 4), explicando depois o conceito de laticínio. Depois, relacionei o conceito com alimentos concretos que as crianças conheciam.



*Figura 4 – Cenário da quinta*

Em seguida, trabalhei situações problemáticas e sequências, usando as embalagens dos alimentos que tinha abordado antes.

Para terminar, sentei as crianças em “U” e li-lhes uma história, com algumas imagens no lugar de palavras, para que as dissessem no momento oportuno.

### **Inferências e fundamentação teórica**

As crianças mostraram-se muito participativas e interventivas quando falei dos laticínios, sendo que muitas delas revelaram ter vastos conhecimentos relativos ao tema. Quando dei a aula, tentei aproveitar e partir desses conhecimentos, e expandi-los, indo ao encontro do que defende Ludovico (2007), ao referir que o ensino deve ser um “processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes” (p. 37).

Relativamente à história que li, onde usei imagens no lugar de certas palavras, revelou-se muito proveitosa. Apesar de ainda não saberem ler, este exercício permitiu às crianças contar a história através da “leitura” de imagens. Assim, existiu um momento de primeiro contacto com a leitura. Para Mata (2006), “o desenvolvimento da literacia começa antes de a criança iniciar uma instrução formal. A criança começa desde cedo a desenvolver comportamentos associados à leitura e escrita, em contextos informais, tais como a sua casa e a comunidade. As crianças desenvolvem um trabalho crítico e cognitivo sobre a literacia desde muito cedo.” (p.18)

Quanto ao modo como sentei as crianças durante esta mesma atividade, considero ter sido uma das formas mais eficazes de disposição de lugares, nesta idade. Assim, todas as crianças se apercebem da presença das outras, pois olham directamente para elas. Segundo Cury (2004) “Eles precisam ver o rosto uns dos outros.” (p. 125). Além disso, esta disposição incentiva a participação e envolvimento ativo e positivo por parte dos alunos. Como comenta o mesmo autor, “A sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único actor e os alunos, espectadores passivos. Todos são atores da educação. A educação deve ser participativa.” (*ibidem*).

A planificação desta atividade que realizei e respetiva fundamentação teórica e inferências encontram-se no capítulo 2 deste relatório.

### **6 de dezembro de 2010**

Nesta manhã acompanhámos as crianças a uma visita ao Museu da Criança, em Sete Rios.

Partimos às 9h30m e regressámos pouco depois das 12h. No Museu, as crianças realizaram diversas experiências, com o seu próprio corpo, relacionadas com os 5 sentidos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A visita ao Museu da Criança foi uma experiência lúdica e pedagógica, que as crianças disfrutaram de uma forma bastante positiva. As visitas de estudo num contexto escolar representam sempre uma mais-valia para as aprendizagens. De acordo com Almeida (1998) “uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada cabo com objectivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objectos de estudo nos seus locais funcionais.” (p.51).

O comportamento das crianças foi muito bom e não se verificou qualquer problema.

### **7 de novembro de 2010**

Nesta manhã decorreu a aula da minha colega Margarida, Começou por falar dos estados da água, mostrando às crianças exemplos de três desses estados (líquido, gasoso e sólido). Trabalhou posteriormente situações problemáticas relacionadas com o tema. Terminou a aula com a leitura de uma história lida de um livro onde as crianças tiveram que colar as imagens.



### **Inferências e fundamentação teórica**

Na aula de Conhecimento do Mundo, a Margarida manteve as crianças interessadas, uma vez que lhes permitiu verem e tocarem na água nos diferentes estados, o que as fascinou. Siraj-Blatchford (2004) defende que, nesta idade, é importante que as crianças “explorem, investiguem, testem e experimentem” (p. 22).

Durante a aula na área de Matemática, a Margarida solicitou às crianças que recorressem ao cálculo mental para resolverem as situações problemáticas que colocou. Este exercício, adaptado à capacidade de crianças de 3 anos, fá-las desenvolver o seu raciocínio lógico-matemático e capacidade de abstração. Fernandes (2005) aponta que:

O cálculo mental é a capacidade de efectuar operações sem suporte, sem material de escrita, nem meios electrónicos apresentando-se apenas o resultado final e ao mesmo tempo o sentido do número. Desta forma a criança pode conjecturar o conceito de número com a noção de número como representação simbólica dos elementos de um conjunto. (p.16)

Por fim, a forma como apresentou a história, num livro que foram as crianças a completar, foi muito motivadora e envolvente.

### **10 de dezembro de 2010**

As crianças decoraram uma imagem do Pai Natal, pintando-a e colando algodão para reproduzir a barba.

Depois do recreio, foi terminado um trabalho de expressão plástica, que consistia num suporte para velas, de barro, que as crianças enfeitaram colando massas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Uma vez mais, a recorrência com que são levados a cabo trabalhos de expressão plástica no Bibe Amarelo deve ser enaltecida. As crianças devem sempre utilizar o desenho, a pintura ou a modelagem como forma de se expressar livremente. Cardoso e Valsassina (1988) afirmam que:

A expressão plástica infantil é essencialmente uma linguagem que, praticada nas devidas condições, ajudará a criança no seu natural desenvolvimento, a encontrar o equilíbrio, por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais. (...) Quando vemos pintar uma criança assistimos ao diálogo entre o EU e o quadro que constrói. Segundo esta observação, não se deve ensinar às crianças uma maneira de representar a natureza, mas sim encorajá-las e exprimir, o mais intensamente possível, o que se esconde nelas. (p.69)

Algumas crianças tentaram levar a cabo a atividade sozinhas, sem permitir a intervenção de nenhum dos adultos presentes, mesmo quando revelavam algumas dificuldades. Como resultado, quando finalmente foram sucedidas, mostraram uma grande satisfação.

### **13 de dezembro de 2010**

Antes do recreio, as crianças ensaiaram para a festa de Natal, no ginásio da escola.

Durante o resto da manhã, o meu grupo de estágio e eu terminámos as ofertas que os pais levariam no final da festa de Natal. Esta consistia numa caixa com vários trabalhos manuais, feitos pelas crianças, no interior.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Durante os ensaios para a festa de Natal, foi interessante ver a forma como as crianças de 3 anos encaram a expressão dramática. Incentivadas pelas educadoras, procuram dar o melhor de si, mas, ao mesmo tempo, mostram-se descontraídas e não atuam obcecadas com o medo do fracasso. Tão-pouco lhes é exigido que apresentem um nível profissional. Reverbel (1989) comenta, “O nosso objetivo na escola não é ter um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana.” (p.3). Além do mais, é notória a espontaneidade e alegria que as crianças demonstram durante estas atividades, pois, nas palavras do mesmo autor “Que o teatro tem a função de divertir instruindo é uma verdade que ninguém pode contestar, pois seria negar-lhe a própria história.” (p.3).

Apesar de serem tão novas, nenhuma das crianças mostrou inibição durante os ensaios.

### **14 de dezembro de 2010**

Neste dia realizou-se a festa de Natal de todas as crianças do jardim-escola, que teve lugar na igreja de Alvalade. Perante a presença dos pais, as crianças cantaram algumas canções e levaram a cabo uma representação. As duas turmas do Bibe Amarelo atuaram das 10h às 10h30m. O meu grupo de estágio esteve presente e ajudou no que foi necessário, prestando auxílio às crianças e às educadoras.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A representação dramática levada a cabo pelas crianças e orientada pelas educadoras foi muito bem-sucedida. As crianças mostraram grande desinibição e confiança no palco. Cada criança desempenhou um papel na peça. Este tipo de atividades, num contexto de ensino, representa um catalisador para o crescimento e desenvolvimento a vários níveis. De acordo com as OCEPE (ME, 1997):

Também decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal. (p.60)

As crianças mostraram uma grande satisfação e entusiasmo pelo protagonismo que receberam.

### **17 de dezembro de 2010**

A minha colega de estágio Ana Filipa deu a sua aula nesta manhã. Falou do ciclo da água, mostrando um esquema. Seguidamente trabalhou a realização de alguns cálculos com as crianças. Por fim, passou à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da leitura de uma história.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O esquema que a Filipa usou para explicar o ciclo da água revelou-se muito eficaz, uma vez que sistematizou e contextualizou a aprendizagem algo que, de outra forma seria abstrato para crianças tão novas. Spodek (2010) afirma que “o objectivo da educação científica é fornecer o contexto de aprendizagem, as experiências e as oportunidades de discussão e reflexão necessários à construção de esquemas mentais articulados, coerentes e interligados, para compreensão dos fenómenos naturais.” (p.503)

Graças ao esquema, o tema que a Filipa trabalhou tornou-se muito mais perceptível para as crianças.

### **3 de janeiro de 2011**

Durante a manhã dei aula sobre o tema do Sistema Solar, mostrando uma maquete, que as crianças tiveram de completar. Realizei, então, um jogo, no qual as crianças representariam os planetas e as estrelas, e teriam de se mover de acordo com isso.

As crianças não foram ao recreio, uma vez que tiveram aula de Educação Musical.

Ao recomeçar a minha aula, pedi às crianças que decorassem a imagem de um planeta com alguns, de diversos, materiais à sua escolha e por fim, todos seriam colados num único cenário representativo de um céu estrelado.

Por fim, trabalhei sequências com as crianças, usando bolas de várias cores, que representavam planetas e uma proposta de trabalho, onde tinham de colar planetas em plasticina, de várias cores, para completar uma sequência.

### **Inferências e fundamentação teórica**

As crianças demonstraram uma postura ativa durante a aula de Conhecimento do Mundo, participando e colocando questões permanentemente. A mesma postura se verificou durante o trabalho de expressão plástica, que as crianças realizaram com espontaneidade e motivação. A planificação desta atividade que realizei e respetiva fundamentação teórica e inferências encontram-se no capítulo 2 deste relatório.

É de referir que nesta manhã as crianças não tiveram oportunidade de ir ao recreio, o que se refletiu no seu comportamento, pois na segunda metade da minha aula estavam irrequetas, desconcentradas e conversadoras. Tendo em conta que se tratam de crianças de 3 anos, é normal este comportamento, uma vez que o recreio representa um momento fulcral para elas, a vários níveis. Hohmann e Weikart (2009) referem que “o tempo no exterior permite às crianças expressar-se e exercitarem-se de forma que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior.” (p.433).

Apesar do carácter lúdico que a aula de Educação Musical representa, não foi o suficiente para substituir o recreio.

### **4 de janeiro de 2011**

A aula da minha colega Margarida decorreu nesta manhã. As crianças aprenderam os conceitos de dia e noite, sendo abordadas as principais características que os distinguem um do outro. Usando um candeeiro e “disfarçando” algumas crianças de Sol, de Terra e de Lua, a Margarida demonstrou como a rotação da Terra influencia a chegada dos dias e das noites, ensinando-lhes como o deviam representar com os seus próprios corpos.

Após o recreio, a Margarida realizou com as crianças um trabalho de expressão plástica, no qual tinham de decorar as imagens de uma Lua, um Sol e uma Terra, com diferentes materiais.

Terminou a sua manhã de aulas trabalhando com um material não estruturado, feito por ela, que constava de estrelas de diversas cores, tamanhos, formas e espessuras.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A atividade de simulação do movimento da Terra e da Lua que a Margarida realizou foi bastante pertinente. Ao imitarem o comportamento dos corpos celestes, as

crianças adquiriram uma noção concreta, que de outra forma lhes seria difícil de perceber. Hohmann, Banet e Weikart (1984) referem que “através da imitação as crianças em idade pré-escolar aprendem a representar com o seu próprio corpo e a sua própria voz aquilo que sabem sobre o mundo. A imitação é o início do «faz de conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações.” (p.224).

O material que a Margarida usou para trabalhar a área de Matemática estava muito bem elaborado, sendo que serviu na perfeição para trabalhar os conceitos que pretendia.

### **7 de janeiro de 2011**

Nesta manhã houve mais uma aula programada para a educadora. O tema abordado foi a habitação. A Filipa levou um modelo de uma casa, com as divisões correspondentes, onde as crianças deviam colocar os elementos adequados, como a mobília.

Depois do recreio, a Filipa realizou alguns cálculos matemáticos com as crianças, antes de passarem à concretização de um trabalho de expressão plástica.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O modelo em miniatura que a Filipa usou para representar o interior de uma casa despertou o interesse das crianças e motivou-as. Nesta idade, é importante que os conceitos sejam explicados e abordados recorrendo a objetos físicos e concretos, que estimulem a curiosidade das crianças e os quais elas possam manipular. Aranão (1996) refere que:

A criança é um ser puramente lúdico, incapaz de manter a sua atenção por mais de 20 minutos numa actividade de que requer atenção quanto à exposição verbal realizada por um adulto. Como se pode exigir que uma criança aprenda sem lhe dar oportunidade de manipular objectos, interagir com diversos tipos de materiais e pessoas, simplesmente que ela memorize e armazene informações puramente verbalizadas que muitas vezes não levam em consideração o seu interesse e o seu nível intelectual. (p.16)

Os cálculos matemáticos que a Filipa realizou com as crianças, usando as peças de mobília da casa, bem como o trabalho de expressão plástica, enquadraram-se na perfeição no tema da aula.

Esta foi a última manhã em que estive presente na sala do Bibe Amarelo A.

### **1.3. - 3.<sup>a</sup> Secção - Bibe Encarnado**

#### **1.3.1. Caracterização da turma**

A turma do Bibe Encarnado A tem 26 alunos e é relativamente homogénea em termos de idades; todas as crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2006. Quanto ao género, há 11 rapazes e 15 raparigas.

De acordo com as informações fornecidas pela educadora da sala, os elementos da turma revelam algumas disparidades de aprendizagem e comportamento, muito embora existam algumas crianças com mais dificuldades e outras mais desenvoltas (a nível cognitivo, de raciocínio lógico, de psicomotricidade, de socialização). A turma é bastante interessada, colaborativa e participativa, em todas as atividades. Há alunos com grande capacidade criativa e imaginativa, são atentos de um modo geral e denotam capacidade de memorização e de associação de ideias. Apresentam facilidade de comunicação e um bom vocabulário.

A nível sensório-motor denotam bom desenvolvimento, demonstrando boa orientação espacial e coordenação motora.

A nível afetivo a turma revela-se sem grandes problemas de relacionamento entre os elementos que a constituem, havendo grupos de interesses para partilharem brincadeiras e conversas, grupos estes que desejam manter-se em todas as situações. Por vezes é necessário contrariar esses grupos, para melhorar a dinâmica do grupo grande e o desenvolvimento de cada criança.

Com a educadora relacionam-se de forma carinhosa e exteriorizam esse seu lado meigo diariamente, quer com desenhos, com palavras, afetos ou outras atitudes.

Há alunos mais extrovertidos e comunicativos, outros que só comunicam se forem solicitados. Alguns destes alunos, mais tímidos, se escolhem entre eles, para partilharem momentos ou brincadeiras.

O nível sócio-económico da turma apresenta-se médio alto. Os pais distribuem-se por dois níveis de formação: superior e secundária.

#### **1.3.2. Caracterização do espaço**

A sala de aula do bibe Encarnado A corresponde ao salão do jardim-escola. É, portanto, um local sempre movimentado, pois trata-se de um sítio de passagem permanente, sendo que é onde se situa a porta de entrada da escola.

O salão está dividido ao meio por um biombo de madeira, que separa a zona onde se encontra o Bibe Encarnado A da zona onde se encontra o Bibe Encarnado B.

Adjacente ao local onde a turma tem aulas, encontram-se as entradas para as salas do 1.º ano A e B.

O espaço de aulas tem 5 mesas, com 5 cadeiras cada. Trata-se de um espaço amplo e bem iluminado pela luz do exterior.

Normalmente está bem decorado e nas paredes podemos encontrar vários trabalhos elaborados pelas crianças, que estão relacionados com os temas tratados e com as épocas festivas.

### 1.3.3. Rotinas

À semelhança do que foi referido no bibe anterior, as crianças começam o dia com o acolhimento na roda, juntamente com as educadoras e os estagiários presentes.

Às 9h30m as crianças dirigem-se à casa de banho, antes de regressarem ao salão, onde terão as aulas. Os momentos de higiene repetem-se ao longo do dia, antes das refeições e após os recreios.

Às 10h30m as crianças vão ao recreio da manhã, que termina às 11h.

Às 12h as crianças vão almoçar. Depois de almoço, até às 14h, vão para o recreio, antes de retomarem o período de aulas.

Às 16h, as crianças lancham e ficam a brincar até que chegue algum familiar seu.

### 1.3.4. Horário

No Quadro 4 está representado o horário do Bibe Encarnado A.

Quadro 4 – Horário do Bibe Encarnado A

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>1º Tempo (manhã)</b>	Acolhimento às crianças				
	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Ginástica (9h45m/10h45m)
	Hora do conto: estimulação à leitura/teatro de fantoches				
	Suplemento alimentar				
	Recreio orientado e livre				
	Educação Musical (11h35m/12h05m)	Conhecimento do Mundo	Informática (11H/12H) Biblioteca	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática
12.00	Higiene pessoal/Almoço				
<b>2º Tempo (tarde)</b>	Recreio orientado e livre				
	Conhecimento do Mundo Grafismo	Picotagem/dobragem	Rasgar/recortar Colagem	Atividades Plásticas	Experiências
	Modelagem com Terracota e outros materiais	Enfiamentos Entrelaçamentos	Estruturação Espacial	Desenho livre/orientado	Puzzles e jogos de mesa
16.00	Lanche				

Em virtude de só estar presente no período da manhã, não observei as atividades que estão contempladas no período da tarde.

Por serem crianças mais velhas, verifica-se uma maior preocupação em se diversificar as áreas e as atividades.

Por norma, as manhãs começam com a área de Iniciação à Matemática, excepto à sexta-feira, em que há Ginástica.

### **1.3.5. Relatos diários**

#### **10 de janeiro de 2011**

A educadora realizou alguns cálculos matemáticos com as crianças utilizando palhinhas e algarismos móveis, para representar as quantidades.

Depois do recreio, as crianças aprenderam conceitos relacionados com o ciclo da água. No final, a educadora projetou imagens e vídeos, através do computador e do *Datashow*.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

A educadora desta turma prima, entre outras coisas, pelo facto de lidar com as crianças de um modo muito muito particular. Mesmo estando perante crianças de apenas 4 anos de idade, utiliza para com elas um vocabulário muito rico e um vasto léxico, com vocábulos e expressões que as crianças, com toda a certeza, desconhecem. Fonseca *et al* (2008) referem que “o educador/professor deve utilizar linguagem (...) sem a preocupação de a adaptar às crianças sempre com rigor, para que elas aprendam a falar, mesmo que não entendam o sentido de todas as palavras.” (p.66)

Relativamente à área de Domínio da Matemática, nomeadamente à utilização das palhinhas, para auxiliar os cálculos, é, nesta idade, uma atitude bastante pertinente. Caldeira (2009a) afirma que “as palhinhas funcionam como suporte à contagem”. (p. 317). Para a autora, os objetivos deste material estão relacionados, entre outros, com a execução do cálculo mental, a realização de operações como a soma, a subtração, a multiplicação e a divisão e a realização de situações problemáticas.

Este material permite às crianças visualizarem no concreto quantidades, que, de outra forma, são um conceito abstrato e, portanto, de difícil compreensão para elas.

Não posso deixar de comentar que existem diferenças significativas em relação ao Bibe Amarelo, sendo que há uma maior preocupação em trabalhar os conceitos a um nível mais elaborado e adaptado ao que estas crianças conseguem fazer



## **11 de janeiro de 2011**

Este dia foi “o dia dos pais” na sala do Bibe Encarnado A, sendo que os pais permaneceram na sala de aula durante toda a manhã, observando os seus filhos ao longo das diversas atividades que foram realizadas. A professora trabalhou na área de Domínio da Matemática, utilizando o material Cuisenaire. Ainda durante a manhã, a educadora leu uma história às crianças, complementada pela colaboração dos pais. Por fim, os pais participaram com os filhos na realização de uma atividade de expressão plástica.

À hora de almoço os pais saíram do Jardim-Escola e as crianças foram almoçar.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Na minha opinião relativamente ao “dia dos pais”, é muito importante a escola promover este tipo de atividades de contacto entre os pais e a escola, pois para as crianças é muito importante este tipo de colaboração. De acordo com as OCEPE (1997), deve-se “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração.” (p.22)

Reis (2008) refere que “a interação entre a escola e a família pode ir desde o alheamento profundo à participação mais ativa. O cruzamento das atividades de confrontação e das atitudes dessas duas entidades pode ter diversas manifestações e diferentes níveis”. (p.58). Para a autora, cabe ao educador/professor fomentar esta relação de proximidade, por forma a envolver os encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem.

Os pais presentes mostraram-se surpresos com aquilo que os seus educandos faziam e sabiam. Alguns deles elogiaram muito o trabalho da educadora.

Nós, os estagiários, apoiámos as crianças que não tinham os pais na sala.

## **14 de janeiro de 2011**

Neste dia as crianças começaram a manhã com a aula de Educação Física, aula essa em que algumas terminaram sentadas. Desde o início desta aula, muitos dos alunos estavam agitados, conversavam e levantavam-se constantemente enquanto a professora tentava explicar quais iriam ser os conteúdos da aula. Os alunos continuaram com este comportamento durante um largo período, desobedecendo às instruções dadas por esta, por isso, a certa altura, mandou-os sentar no banco, sem que participassem no resto da aula.

Durante o resto da manhã, a educadora trabalhou o 3.º e 4.º Dons de Froebel com as crianças, contando uma história para enquadrar os exercícios e cálculos que propunha.

### **Inferências e fundamentação teórica**

No que diz respeito à aula de Educação Física, julgo que num caso como o relatado, revela-se extremamente difícil para a docente minimizar os problemas de indisciplina e não existe nenhum método totalmente eficaz para tal. De acordo com Graham (1992), “Mesmo com professores experientes ocorrem problemas de disciplina. Mesmo que a maioria dos alunos seja bem comportada, haverá sempre aqueles que destabilizam. São necessárias várias técnicas para lidar com esta minoria” (p.93).

Piletti (1990) refere que os recursos tradicionalmente utilizados nas escolas envolvem, basicamente, o uso da força, a chantagem afetiva ou a busca do desenvolvimento da responsabilidade do aluno, atribuindo-lhe tarefas de acordo com seus limites e maturidade.

É de assinalar que nem todos os professores adotam um sistema disciplinar. No caso relatado observámos a atitude mais comum por parte dos professores, que consta em deixar o aluno de fora de uma atividade quando esta lhe dá prazer, pois o afastamento dela é-lhe desagradável (punição). Esta medida, no entanto, talvez não seja a melhor. Gnagey (1970) defende que este tipo de ameaças e castigos nem sempre dão bons resultados, uma vez que são de algum modo antipedagógicas, na medida em que impedem a criança de participar nas atividades da aula, o que fará com que não tenha as mesmas oportunidades que os seus colegas de desenvolver determinadas capacidades. No caso referido, os alunos de facto estavam, a ser punidos justificadamente, mas no entanto, estavam também a ser prejudicados a nível pedagógico ao não beneficiarem da aula de educação físico-motora.

É preciso, portanto, que o professor vá desenvolvendo habilidade para avaliar as situações em que a indisciplina ocorre, analisar o que a origina e as suas implicações, que tenha controlo emocional e que domine estratégias de intervenção que possam ser eficazes em cada caso, sempre de uma forma pedagógica e construtiva.

### **17 de janeiro de 2011**

Neste dia decorreu a reunião de entrega das avaliações referentes ao 1.º momento de estágio na Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), com a presença dos alunos dos diferentes mestrados, das orientadoras da Equipa de Supervisão e do Diretor da ESEJD.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Estas reuniões são bastante importantes e produtivas, na medida em que permitem a todos os alunos que, para além de ouvirem a sua própria avaliação, oiçam também as dos colegas, podendo com isso assimilar os pontos positivos das suas prestações, para os implementarem, bem como os aspetos que correram menos bem, para os evitarem.

### **18 de janeiro de 2011**

A educadora trabalhou com o material Calculadores Multibásicos e algarismos móveis na área de Domínio da Matemática. As crianças usaram o material a pares, ficando uma encarregue dos algarismos e das placas e a outra das peças.

Depois do recreio, a educadora falou sobre o Sistema Solar, através de uma apresentação em *Powerpoint*, projetada com *Datashow*.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O facto de a educadora se ter auxiliado de uma apresentação em *Powerpoint* é bastante benéfico, pois ajuda as crianças a visualizarem elementos que, de outra forma, seriam abstratos para elas. A este propósito, Spodek e Saracho (1998), afirmam que a utilização de “um recurso audiovisual pode ampliar as oportunidades de actividades de linguagem receptiva em diversas condições” (p.253).

Com o estímulo extra, que a apresentação de diapositivos representou, as crianças redobram a atenção que dispensaram à educadora e aos conteúdos abordados.

### **21 de janeiro de 2011**

Como já é habitual, a educadora iniciou a manhã trabalhando com o material Cuisenaire.

Após o recreio leu uma história que as crianças tiveram de representar através de uma dramatização.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O uso do material Cuisenaire nesta faixa etária é bastante pertinente, uma vez que se trata de um material estruturado com aplicação em diversas situações de sala de aula. É de fácil manipulação por parte das crianças e ao mesmo tempo é sugestivo e alegre devido às cores que apresenta. Baseia-se num sistema de relação entre cores e comprimento.

Segundo Alsina, citado por Caldeira (2009b), este material “é um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental, para introduzir e praticar as operações aritméticas.” (p.126)

Em relação á dramatização que a educadora propôs às crianças, foi muito pertinente, já que lhes permitiu interpretar a história através do seu corpo. Nas OCEPE (ME, 1997) podemos ver como é importante realizar atividades como esta:

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos. (p.57)

A dramatização que a educadora promoveu divertiu visivelmente as crianças e, em simultâneo, fez com que ficassem mais calmas.

## **24 de janeiro de 2011**

Nesta manhã, a minha colega Margarida deu a aula. Começou por falar de rochas e minerais, explicando o conceito e mostrando diversos exemplares. Trabalhou em seguida com o 3.º Dom de Froebel (figura 5) e, terminou a aula realizando um jogo com as crianças.

Após o recreio e até à hora de almoço, as crianças tiveram a aula de Música.



*Figura 5 – Construção da cama com o 3.º Dom de Froebel*

## **Inferências e fundamentação teórica**

A utilização que a Margarida fez dos Dons de Froebel foi muito positiva e eficaz, pois permitiu aos alunos trabalhar em diferentes conteúdos matemáticos de uma forma lúdica. Além disso, ela explorou e procurou desenvolver o vocabulário das crianças, através das perguntas que formulou. Este material permite às crianças elaborarem construções de figuras do seu quotidiano, e a partir de uma situação problemática, que

toma a forma de uma história, trabalham também operações aritméticas, fazem cálculos e contagens.

A Margarida explorou também o 3.º Dom de Froebel, através da análise que fez do mesmo, apelando aos conhecimentos das crianças sobre o material.

Hohmann, Banet e Weikart (1984) defendem que “os adultos têm de estar sensibilizados, não só para os resultados resultantes da manipulação que as crianças fizeram dos materiais, mas também para o processo de descoberta que a criança está a experienciar.” (p.184).

A Margarida fez tudo isto, tendo sido rigorosa e cuidadosa na forma como abordou as dificuldades e questões que as crianças lhe colocaram.

## **25 de janeiro de 2011**

Neste dia decorreu a minha aula. Comecei por trabalhar situações problemáticas com o material Calculadores Multibásicos e os algarismos móveis.

Seguidamente, falei do Sistema Solar, mostrando uma maquete que as crianças tiveram de completar, à medida que visualizavam uma apresentação em *Powerpoint*.

Por fim, as crianças realizaram um trabalho em que picotaram e destacaram imagens de planetas, que decoraram com materiais à sua escolha.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Quando trabalhei com o material Calculadores, tive em atenção a utilização dos algarismos móveis, uma vez que considero importante que as crianças visualizem o número representativo de uma quantidade e comecem a interiorizar o seu grafema. Castro e Rodrigues (2008) afirmam que:

De um modo geral podemos dizer que o sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia (...) Inclui ainda a capacidade de compreender o facto de que os números podem ter diferentes significados e podem ser usados em contextos muito diversificados. (p.11)

O algoritmo que representam com algarismos e sinais móveis também familiariza as crianças com as operações que, mais tarde, realizarão com papel e caneta. A planificação desta atividade que realizei e respetiva fundamentação teórica e inferências encontra-se no capítulo 2 deste relatório.

Na aula de Conhecimento do Mundo muitas das crianças revelaram ter um vasto conhecimento sobre o tema, o que a tornou mais fluida e dinâmica, uma vez que aproveitei os seus conhecimentos e concepções prévias para introduzir novas.

## **28 de janeiro de 2011**

A minha colega de estágio Ana Filipa deu aula nesta manhã. Começou por trabalhar conceitos matemáticos, com o material Cuisenaire. Falou depois dos estados do tempo, mostrando imagens.

Por fim, realizou um jogo, no espaço exterior, no qual lia adivinhas e as crianças tinham de correr para o local que representava o estado do tempo que correspondia à resposta da adivinha.

Antes do almoço, as crianças tiveram aula de Educação Física.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Quando trabalhou com o material Cuisenaire, a Filipa foi rigorosa e precisa, tendo explorado bem as suas propriedades.

A área de Conhecimento do Mundo, em que falou dos estados do tempo, motivou muito as crianças, pois as imagens eram apelativas e tinham as dimensões adequadas.

Apesar do jogo que a Filipa organizou no exterior partir de uma premissa interessante, as regras que o geriam, que ela explicou antes de lhe dar início, eram pouco sucintas e intrincadas demais para a idade. As OCEPE (ME, 1997) afirmam que “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.” (p.59). No entanto, se o grau de complexidade dessas regras não for aumentando de forma progressiva, tendo em conta a faixa etária em causa, elas tornam-se pouco ser claras e propensas a uma má interpretação. Foi isso que sucedeu, tendo a Filipa que reiniciar o jogo algumas vezes, até as crianças começarem a compreender o que tinham de fazer.

No geral, considero que, tirando este aspeto que referi, a colega Filipa conseguiu atingir os objetivos que se propunha e revelou que dominava os conteúdos, transmitindo assim mais confiança às crianças.

### **31 de janeiro de 2011**

Esta manhã foi reservada à minha aula. Comecei por trabalhar com os materiais 3.º e 4.º Dons de Froebel, a partir dos quais realizei algumas situações problemáticas. Falei então das plantas, mostrando e explicando cada um dos seus constituintes. Por fim, realizei com as crianças um jogo, no ginásio da escola, no qual tinham de recolher as pétalas espalhadas pelo chão e colocá-las na flor correspondente à sua equipa (figura 6).

Antes da hora de almoço, as crianças tiveram a aula de Música.



*Figura 6 – Flores sem e com pétalas*

### **Inferências e fundamentação teórica**

Quando trabalhei com os Dons de Froebel, realizei situações problemáticas que serviram para enquadrar o tema que iria trabalhar de seguida, o que fez com que as crianças estivessem motivadas quando o introduzi.

É de realçar a abordagem que levei as crianças a realizarem o jogo pois incentivei-as a, por cada ponto que marcavam para a sua equipa, serem felicitadas com aplausos e incentivos. Muitas delas mostraram uma motivação extra para concluir com sucesso as tarefas do jogo e foi notória a satisfação que tinham quando o conseguiam. As crianças que usualmente demonstravam uma auto-estima mais baixa, abriram as portas à confiança e ao visível sentimento de realização. A este propósito, Marques (2011) defende que “uma auto-estima positiva permite que se corram riscos com vista a alcançar os objectivos traçados, isto porque a pessoa acredita em si mesma e considera que é capaz de lá chegar.” (p.36). Considero, portanto, que os benefícios deste jogo superaram as habituais mais-valias que este tipo de actividades, já por si, representa.

## **1 de fevereiro de 2011**

A minha colega Margarida lecionou a manhã de aulas. Começou por trabalhar com o material Cuisenaire. Em seguida, falou da poluição e das diferentes formas em que esta podia surgir. Mostrou a imagem de uma praia, e pediu às crianças que retirassem os elementos poluentes. Para terminar, fez com as crianças um instrumento musical, que foi decorado com materiais reutilizados.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Foi bastante pertinente a forma como a Margarida pensou a atividade final que realizou com as crianças. Para consolidar o tema da poluição, apelou à noção de reutilização e mostrou às crianças que com materiais sem aparente utilidade, que elas considerariam lixo, poderiam construir objetos do seu agrado. Hohmann e Weikart (2009) consideram que:

a aprendizagem pela acção depende do uso dos materiais – naturais, de desperdício, objectos de casa, brinquedos e ferramentas. Este tipo de aprendizagem começa quando as crianças manipulam os objectos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objectos. Agir sobre objectos dá às crianças qualquer coisa de “real” para pensar e conversar com os outros. Através deste tipo de experiências “concretas” com materiais e pessoas, as crianças começam gradualmente a formar conceitos abstractos. (p.22)

As crianças ficaram visivelmente satisfeitas com o resultado da sua construção.

Nesta aula da Margarida, notou-se uma evolução evidente, sobretudo no que diz respeito à sua postura e relação com as crianças. Revelou estar mais confiante do que nas aulas anteriores e, como consequência, a sua prestação foi melhor e mais segura.

## **4 de fevereiro de 2011**

A partir deste dia, a educadora da turma foi substituída, por se encontrar de baixa de parto. A educadora Marta, que a substituiu, apresentou-se às crianças e a nós.

Neste dia a minha colega Filipa deu a aula. Devido a atrasos provocados pela mudança da educadora, durante a manhã, a Filipa apenas deu a área de Domínio da Matemática.



Começou por trabalhar com o 4.º Dom de Froebel (figura 7), a partir do qual ditou situações problemáticas. O resto da sua aula foi dado no período da tarde, quando a minha colega Margarida e eu já nos encontrávamos ausentes.



*Figura 7 – 4.º Dom de Froebel*

### **Inferências e fundamentação teórica**

A educadora que substituiu a educadora titular da turma deu-se a conhecer às crianças de uma forma agradável. Embora rígida, soube ser doce e meiga para elas. Isto, tendo em conta que se tratava de um primeiro contacto com os alunos, foi fundamental, Neves (1996) afirma que “o professor, enquanto agente de desenvolvimento humano, deve procurar desempenhar as suas funções através de uma criação de relação de agrado.” (p.15). A partir deste momento, será esta educadora que irá proceder à avaliação do nosso desempenho.

### **7 de fevereiro de 2011**

No início da manhã, os alunos tiveram aula de ginástica. Quando regressaram, a educadora trabalhou utilizando os materiais 3.º e 4.º Dons de Froebel, revendo vários conceitos e promovendo o cálculo mental.

Antes do almoço, a educadora leu uma história às crianças.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O trabalho com recurso aos Dons de Froebel, quando feito de uma forma correta, tem benefícios inegáveis, que vão para além da Matemática em si. Caldeira (2009a) refere que: “Os Dons são veículos fantásticos para desenvolver o enaltecimento total da criança, dando-lhe a possibilidade de representar e expressar os seus mais íntimos

pensamentos e ideias” (p. 241). Partindo desta ideia, torna-se evidente o motivo pelo qual as crianças demonstraram tanto entusiasmo e envolvimento durante a atividade.

Outro aspeto pertinente na aula dada pela educadora foi o de perceber o que o grupo já sabia, por forma a poder dar continuidade ao trabalho realizado pela sua colega.

### **8 de fevereiro de 2011**

Neste dia as crianças começaram a manhã a trabalhar com o material Tangram, com o qual representaram várias figuras. Seguidamente picotaram e destacaram imagens das peças do material Tangram, que colaram numa folha.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A utilização que a educadora fez do material Tangram foi muito produtiva. Este material privilegia o desenvolvimento da organização percetiva, da capacidade de observação, de atenção e de abstração. A educadora apelou à imaginação e incentivou as crianças a inventarem os seus próprios desenhos. Caldeira (2009b) defende que “Este material tem um lugar importante no ensino da matemática porque ajuda a desenvolver as inteligências lógico-matemática, espacial e intrapessoal.” (p.398)

A propósito da utilização deste material no ensino, Santos (2007), citado pela autora atrás referida, afirma que o material “Tangram, como jogo ou como arte possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presentes nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações.” (p.391).

A picotagem e colagem que as crianças levaram a cabo serviu também para desenvolver a sua motricidade fina e noção espacial.

### **11 de fevereiro de 2011**

As crianças tiveram a aula de Educação Física ao início da manhã.

Após o recreio, a educadora distribuiu o material Geoplano, para trabalhar com os alunos. No entanto, antes de começar, uma menina vomitou sobre o material, pelo que a educadora interrompeu a aula. Após a menina estar lavada e ter sido limpa a mesa e o Geoplano, a educadora, vendo que se aproximava a hora de almoço, recolheu o material, sem ter tido oportunidade de trabalhar com ele.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Embora a educadora tivesse planeado trabalhar com o material Geoplano nesta manhã, deu-se uma situação inesperada. Após ponderar o procedimento que devia levar a cabo, a educadora optou por abolir a atividade que tinha em mente, adaptando assim a sua planificação, por força do sucedido.

Perrenoud (1994) afirma que “Num trabalho em que os problemas são recorrentes, a reflexão também se desenvolve antes da ação, não apenas para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para lidar com os imprevistos” (p. 123). Assim, quando o educador altera a sua planificação, adaptando-a a situações imprevistas, está a contribuir de forma positiva para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

### **14 de fevereiro de 2011**

A educadora utilizou palhinhas para as crianças trabalharem contagens. Na sequência, realizaram uma proposta de trabalho, em que tinham de aplicar o cálculo da contagem para preencher corretamente, com pintas, imagens de peças de dominó.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Uma vez mais, as palhinhas revelaram-se num material alternativo com as quais se pode realizar, segundo Aranão (1996) “um excelente trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.” (p.36).

Caldeira (2009b) partilha desta opinião, considerando que “as palhinhas funcionam como suporte à contagem.” (p.317). A clarividência que este material trouxe aos cálculos das crianças foi bem visível na atividade que realizaram. Ao longo da aula, o grupo de estágio foi ajudando as crianças que manifestavam algumas dificuldades ou as que estavam mais distraídas.

### **15 de fevereiro de 2011**

A educadora retomou a aula que não teve oportunidade de levar avante no dia 11 de fevereiro, com o Geoplano. Pediu às crianças que construíssem diversas figuras geométricas, com cores, tamanhos e formas diferentes.

## **Inferências e fundamentação teórica**

O Geoplano é um material privilegiado para trabalhar a geometria. De acordo com Matos e Serrazina (1996a):

Uma das grandes vantagens do geoplano é a sua mobilidade, o que faz com que os alunos se habituem a ver figuras em diversas posições. Outra das vantagens específicas do geoplano é que, ao contrário da folha e do papel, é um aparelho dinâmico, permitindo “desenhar” e “apagar” facilmente (p.14).

Além de conceitos de geometria, este material permite trabalhar outros como a cor, o tamanho e o espaço, sendo, portanto, um material matemático cuja utilização é fundamental nesta faixa etária.

## **18 de fevereiro de 2011**

A educadora contou uma história e, em seguida, determinou quais as crianças que iriam representar cada personagem. Pediu-lhes, então, que recriassem a história, através de uma dramatização autónoma.

Seguidamente, decorreu a aula surpresa da minha colega Margarida, com o 3.º e 4.º Dons de Froebel, a partir dos quais criou situações problemáticas.

Terminada esta aula, reunimo-nos com as professoras da equipa de Prática Pedagógica para analisarmos e reflectirmos sobre as aulas que tinham decorrido durante a manhã.

## **Inferências e fundamentação teórica**

O facto de a educadora promover a dramatização como modo de recontar a história é muito benéfico. As OCEPE (ME, 1997) afirmam que “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças (...) são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.” (p.70)

No entanto, aquilo que sobressai como extraordinário nesta atividade é o facto de a educadora ter dado autonomia às crianças para criarem a encenação por si próprias, sem definir o que deviam fazer e dizer. Hohmann, Banet, e Weikart (1984), referem que “os adultos que esperam que as crianças façam as coisas por si próprias, que as encorajam e lhes dedicam tempo, estão a estimular, de modo ativo, o conceito que a criança tem de si como alguém que é capaz de fazer coisas por si própria.” (p.190).

Quanto à aula da Margarida, esta foi bem estruturada e primou pela diversidade e pertinência das situações problemáticas que trabalhou com as crianças.

Este foi o dia em que terminou a minha permanência na sala do Bibe Encarnado, bem como o meu período de estágio no ensino Pré-escolar.

A minha experiência com as crianças destes anos de escolaridade foi muito enriquecedora e tenho consciência de que desenvolvi capacidades que não possuía. Tendo em conta a minha maior aptidão natural para lidar com crianças mais velhas, esta experiência foi-me benéfica, pois ajudou-me a melhorar sobremaneira a minha postura perante crianças em idade pré-escolar, o que, sem dúvida, contribuiu para o meu crescimento e desenvolvimento, não só enquanto professor, mas também como pessoa.

Terminado este ciclo de estágio, consigo agora perceber a importância que alguns momentos tiveram, e dou particular destaque à minha permanência no Bibe Amarelo. A minha estadia lá foi aquela que mais me desagradou, na altura. Isso deveu-se essencialmente ao facto da minha falta de aptidão para crianças tão novas, o que dificultou bastante a minha prestação nas aulas. No entanto, percebo agora o quanto essas dificuldades me ajudaram a evoluir e aprender, sendo que fui obrigado a questionar e descobrir estratégias que me permitissem colmatar as minhas falhas, principalmente no que diz respeito à minha postura. Considero que as vicissitudes com que me deparei durante a minha permanência no Bibe Amarelo, não me fizeram ultrapassar todas as minhas dificuldades instantaneamente, mas pelo menos ajudaram-me a abrir uma porta que, com o tempo, me permitirá fazê-lo.

#### **1.4. - 4.<sup>a</sup> Secção – 3.<sup>o</sup> ano**

Em virtude da organização dos estágios por parte da equipa de supervisão de Prática Pedagógica, o meu estágio no 1.<sup>o</sup> ciclo do Ensino Básico ficou organizado da seguinte forma: 3.<sup>o</sup> ano, 4.<sup>o</sup> ano, 2.<sup>o</sup> ano e 1.<sup>o</sup> ano

##### **1.4.1. Caracterização da turma**

A turma do 3.<sup>o</sup>ano B tem 21 alunos e é relativamente homogénea em termos de idades.

Quanto ao género, há 11 rapazes e 10 raparigas.

De acordo com as informações gentilmente cedidas pela professora da sala, os elementos da turma revelam bastantes disparidades de aprendizagem e comportamento. Existem crianças com uma grande capacidade a nível cognitivo e de raciocínio lógico e, outras, revelam algumas dificuldades. No geral, a turma é interessada, colaborativa, participativa e demonstra uma grande curiosidade relativa a tudo o que lhes é exposto.

A nível afetivo, na turma, não existem problemas de relacionamento entre os alunos, havendo, no entanto, uma grande separação nos grupos de amizades, entre os rapazes e as raparigas.

Todos os alunos demonstram bastante respeito e carinho para com a professora.

Há alunos mais introvertidos e inibidos, mas, há também alguns que gostam de chamar para si as atenções, de diversas formas, sejam elas positivas ou não.

O nível sócio-económico da turma apresenta-se médio alto. Os pais distribuem-se por dois níveis de formação: superior e secundária.

#### **1.4.2. Caracterização do espaço**

A sala de aula do 3.º ano B é um local amplo e bastante iluminado, com janelas ao longo de duas paredes. As crianças estão sentadas aos pares.

A sala está dotada de um quadro interativo, bem como o respectivo projetor.

A secretária da professora encontra-se na parte anterior da sala, ficando nas costas dos alunos.

Junto da secretária encontra-se um móvel onde estão guardados, entre outros materiais, os *dossiers* dos alunos. Na sala existe uma porta, que dá acesso ao ginásio da escola.

#### **1.4.3. Rotinas**

Diariamente, até às 9h, todas as crianças do 1.º ciclo reúnem-se no ginásio da escola. A essa hora, os professores, um a um, começam a levar as suas turmas para a sala. Quando lá chegam, os alunos do 3.º ano vão de forma autónoma à casa de banho, antes de regressarem à sala de aula.

Às 11h as crianças vão ao recreio da manhã, que termina às 11h30m.

Às 13h as crianças vão almoçar. Depois de almoço, até às 14h30m, as crianças vão para o recreio, antes de retomarem o período de aulas.

Às 17h, as crianças vão lanche, antes de irem para casa.

#### 1.4.4. Horário

No Quadro 5 está representado o horário do 3.º ano B.

Quadro 5 – Horário do 3.º Ano B

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00m 10h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h00m 11h00m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h00m 11h30m	-----Tempo de Jogos-----				
11h30m 13h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
13h00m 14h30m	-----Almoço/Recreio-----				
14h30m 15h30m	Estudo do Meio	Música (14h30/15h20)	História de Portugal	Computadores/ Biblioteca	História de Portugal
15h30m 16h30m	Educação Física	Clube de ciência (15h30/16h30)	Estudo do Meio	Trabalhos Manuais	Inglês
16h30m 17h00m	Área de Projeto Arrumar trabalhos	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Trabalhos Manuais	Assembleia de Turma
17h00m	-----Lanche-----				

Apesar de ter mudado para o 1.º ciclo de Ensino Básico, os dias de estágio e os horários mantiveram-se os mesmos.

Todos os dias, durante a manhã, são trabalhadas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

#### 1.4.5. Relatos diários

##### 14 de março de 2011

Recordo que neste momento de estágio, o grupo passa a ser composto pela Margarida, pelo João e por mim.

As crianças leram um texto e realizaram uma ficha de trabalho onde trabalharam a interpretação do texto e a análise gramatical. Em seguida, a professora realizou um jogo, no qual colocou uma música a tocar e em simultâneo deu um peluche à turma, que o tinha de passar de uns alunos para os outros. Quando a música parasse, o aluno que tivesse o peluche na mão retiraria um cartão à escolha, que continha uma frase, com uma questão de análise gramatical.

Depois do intervalo, as crianças realizaram uma ficha com situações problemáticas.

Em seguida, a professora chamou alguns alunos para escolherem sólidos geométricos em madeira e dizerem as suas características. A turma tinha de adivinhar qual tinha sido o sólido escolhido.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O jogo que a professora promoveu foi uma forma original de manter as crianças motivadas durante a análise gramatical do texto. Esse facto, sem dúvida, beneficiou a aprendizagem, pois, nas palavras de Valadares e Moreira (2009) esta “depende muito da motivação psicológica” (p. 31).

A atividade que a professora fez para rever o nome dos sólidos geométricos foi bastante oportuna. Além de lúdica, pois os alunos estavam visivelmente divertidos, foi muito produtiva.

Para ensinar matemática de uma forma eficaz, é necessário recorrer a estratégias que cativem os alunos. Pimentel *et al* (2010) referem que “O sucesso da aprendizagem está, em boa medida, dependente das tarefas propostas aos alunos e da exploração matemática que o professor delas possa fazer” (p.5).

Este tipo de atividades são essenciais para melhorar a relação das crianças com a Matemática.

### **15 de março de 2011**

Neste dia, os pais dos alunos do 3.º ano B assistiram às aulas. A manhã começou com a correção dos trabalhos de casa.

Às 9h30m, os alunos leram um texto e foi feita a análise gramatical, através de um jogo. No jogo, as crianças tiravam bolas numeradas de um saco. Em seguida, dirigiam-se ao quadro interativo e carregavam no número correspondente, para que surgisse a questão à qual tinham de responder.

Após o intervalo, os alunos realizaram uma ficha com situações problemáticas. Depois de a terminarem, a professora organizou um jogo com as crianças, idêntico ao do dia anterior, relativo aos sólidos geométricos. Durante as atividades, os pais dos alunos participaram, auxiliando os respetivos filhos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Hoje em dia, a família está cada vez mais presente na vida escolar. Reis (2008) comenta que: “Esta consciência recente da necessidade de envolver os pais na escola é consequência da investigação no campo da Psicologia Educacional que (...) tem evidenciado os benefícios de um trabalho de parceria entre os pais e a escola.” Também Sarramona (2002) considera a família “como um dos elementos constitutivos da



qualidade do sistema educativo na medida em que a sua participação activa no processo educativo dos seus educandos resulta numa incidência directa sobre a motivação dos mesmos face à aprendizagem escolar.” (p.32)

Assim, é evidente a importância da presença dos pais na escola, uma vez que a família assume o papel de pilar para o crescimento da criança, a vários níveis.

### **18 de março de 2011**

No início da manhã a professora corrigiu os trabalhos de casa.

Em seguida, o meu colega de estágio João iniciou a sua aula. Começou, com a leitura e interpretação de um texto. Seguidamente, falou de probabilidades e estatística. Utilizou o texto anteriormente lido, analisando-o e realizando cálculos de estatística. Por fim, iniciou um jogo denominado “Jogo das Plantas”, que não terminou.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O João, embora tenha planeado uma aula dinâmica e original, não conseguiu concretizá-la da forma que, certamente desejaria. Parte disso deveu-se ao facto de não ter sido disciplinador e incisivo o suficiente. O ritmo que imprimiu à aula deu azo a que as crianças se dispersassem, conversassem entre si e demonstrassem desinteresse, tendo, consequentemente, perturbado e destabilizado a sua progressão. De acordo com Zabalza (1998), o professor deve estabelecer “algumas normas gerais de funcionamento da aula, claras e controladas quanto ao seu cumprimento por parte de todos (...) que não dêem lugar à confusão, à perda de tempo ou ao desvio da tarefa.” (p.201). Essa perda de tempo acabou por resultar no facto de não ter conseguido terminar a última atividade.

### **Terça-feira, 22 de março de 2011**

A professora começou a aula por corrigir os trabalhos de casa.

Após a correção, o colega João começou a aula assistida pelas professoras da equipa de Prática Pedagógica.

Na área de Língua Portuguesa o João realizou a leitura e interpretação de um texto. De seguida, falou sobre a balança decimal, através de diapositivos em *Powerpoint*. Utilizando a mesma estratégia, o João explicou em que consistia a Cadeia Alimentar, mostrando imagens à medida que ia explicando o conceito.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Nesta aula, foi notório o esforço que o João fez para melhorar o seu desempenho na sala de aula. Embora a sua gestão do comportamento das crianças não tenha sido exemplar, houve uma clara evolução relativamente à aula que conduziu no dia anterior.

É de destacar que a postura do João, embora nem sempre rígida e disciplinadora, é agradável e de cumplicidade com os alunos. Isto funciona a seu favor, já que, como assinala Borrás (2002) "um indicador importante da qualidade pedagógica é a capacidade que o professor tem de sentir empatia com as crianças e, portanto, o tipo de relação que é capaz de estabelecer com elas." (p.131).

Acredito que o João tem um grande potencial e que, nas próximas aulas, continuará a melhorar o seu desempenho

### **25 de março de 2011**

O dia começou com a habitual correção dos trabalhos de casa.

Depois, a professora pediu a três crianças que distribuíssem os dossiês de trabalho e foi entregando trabalhos corrigidos aos alunos, para que os arquivassem nos dossiês.

Após o intervalo, a professora explicou o cálculo da área do paralelogramo e realizou, com os alunos, situações problemáticas sobre o tema.

### **Inferências e fundamentação teórica**

É notório o enfoque que a professora coloca nos trabalhos de casa, a nível diário. Inicia todas manhãs com a correção dos trabalhos enviados no dia anterior. Nesta idade, isto é muito importante, já que os trabalhos de casa são eficazes tanto para que o aluno domine factos e conceitos, como para que desenvolva hábitos produtivos. Os trabalhos de casa têm também efeitos compensatórios sobre os alunos com dificuldades que podem, dispensando tempo de estudo em casa, conseguir resultados iguais aos alunos que têm maiores capacidades de aprendizagem.

Segundo Cooper e Valentine, (2001), o trabalho de casa deve ser encarado como "um processo complexo envolvendo uma teia de dimensões intrincada pela interacção de vários agentes e diferentes contextos: a escola, a família, o aluno e o ambiente (p. 369). Corno (2000) refere que:

Todos estes agentes são determinantes na eficácia do TPC e assumem diferentes responsabilidades: os professores planeiam e prescrevem as tarefas que os alunos devem completar; os alunos devem realizá-las e a família, os pares e outros agentes educativos podem ou não colaborar no processo, mediante o tipo de TPC em causa. (p. 529)

Portanto, neste ano de escolaridade, os trabalhos de casa devem ser encarados como uma extensão das aprendizagens feitas na sala de aula, com a qual a família deve colaborar

### **Segunda-feira, 28 de março de 2011**

A professora começou a aula por corrigir os trabalhos de casa.

De seguida, os alunos realizaram um exercício ortográfico, no qual escreveram um texto que a professora ditou. Depois, fizeram a interpretação e a análise gramatical do texto.

Após o intervalo, a professora realizou uma chamada oral de tabuada.

Até à hora de almoço, os alunos trabalharam situações problemáticas com passagem de números incomplexos a complexos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

As situações problemáticas que a professora realizou e a forma como as introduziu, permitiram estabelecer uma relação perfeita entre o quotidiano das crianças e o raciocínio matemático. Segundo Schoenfeld (1994), as situações problemáticas “devem servir como introduções ao pensamento matemático”. (p.68). O *National Council Teachers of Mathematics*, citado por Caldeira (2009b) também refere que, através das situações problemáticas, “a matemática torna-se relevante e as crianças associam facilmente o seu conhecimento a muitos tipos de situações”. (p.29). A professora, ao contar uma história, a partir da qual iam surgindo os dados do problema, contribuiu para a motivação e envolvimento por parte das crianças.

### **29 de março de 2011**

A professora fez a correção dos trabalhos de casa e uma breve revisão para o teste de Língua Portuguesa. Após a revisão, os alunos iniciaram a realização da prova.

Depois da prova, os meus colegas de estágio e eu tivemos reunião de estágio com as orientadoras da Equipa de Supervisão.

### **Inferências e fundamentação teórica**

As provas, enquanto método de avaliação formativa, são elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Servem não só para o professor retirar informações acerca do nível de aprendizagem dos alunos, mas também para se avaliar a si mesmo e à eficácia dos métodos de ensino que usa.

Pacheco (2001) fala desta forma de avaliação como “a avaliação formativa que se deve privilegiar num sentido de uma intervenção orientada para a melhoria de qualidade de ensino”. (p.134). Por seu lado, Altet (2000) refere que “se a avaliação formativa fornece ao aluno informações úteis sobre e para as suas aprendizagens, ela também fornece ao professor indicações sobre os seus próprios procedimentos.” (p.175).

É de referir que os alunos estavam bastante nervosos e ansiosos, antes do início da prova, o que revela a importância que atribuem a este momento de avaliação.

### **1 de abril de 2011**

Neste dia, a colega Margarida deu a aula. Começou por explicar aos alunos o conceito de palavras homónimas, homógrafas e homófonas, dando exemplos através do quadro interativo. Depois distribuiu por cada criança um cartão que continha um número. Todas as crianças, uma a uma, carregaram no seu número correspondente, no quadro interativo, para surgir uma questão sobre o tema abordado.

Depois do jogo, explicou o conceito de múltiplos de um número e realizou um jogo, no qual dividiu a turma em quatro grupos. Após distribuir envelopes com algarismos móveis, pediu a algumas crianças que retirassem uma bola de uma caixa. Todas as bolas continham um número diferente. O número da bola retirada determinava o número do qual as crianças teriam de descobrir os múltiplos, utilizando os algarismos móveis. Terminado o jogo, realizou uma proposta de trabalho de Matemática.

Para terminar, falou dos répteis, explicando o conceito e mostrando algumas imagens. Entregou então uma proposta de trabalho, onde os alunos colaram imagens de répteis.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O facto da Margarida se ter servido de um jogo para trabalhar cimentar os temas de Língua Portuguesa e Matemática, foi bastante profícuo. Piaget (1971), citado por Neto (2003), considera que “O jogo, como processo de assimilação, tem uma função de exercitação e extensão do aprendido, bem como de consolidação de algo já experimentado” (p.232). O jogo tornou-se, portanto, numa forma lúdica e eficaz de consolidação dos temas abordados.

A partir de certa altura, durante a aula de Estudo do Meio, o entusiasmo das crianças começou a dificultar à Margarida a gestão do comportamento, devido ao carácter do tema e à curiosidade que caracteriza a turma. Julgo que, em algum momento, ela deveria ter interrompido a aula para permitir que a turma retornasse à calma.

## **Segunda-feira, 4 de abril de 2011**

Nesta manhã dei a minha aula. Comecei por falar sobre os determinantes numerais multiplicativos e fracionários, através de uma apresentação em *Powerpoint*, no quadro interativo.

De seguida, realizei uma proposta de trabalho com situações problemáticas, que, posteriormente, solicitei aos alunos que corrigissem no quadro.

Por fim, falei sobre os anfíbios, utilizando novamente uma apresentação em *Powerpoint*, e, posteriormente, pedi às crianças que preenchessem um cartão de identificação de cada tipo de anfíbio.

Realizei então um jogo, com recurso ao quadro interativo, para consolidar o tema, antes de mostrar uma rã albina (figura 8) aos alunos.



*Figura 8 – Rã albina*

## **Inferências e fundamentação teórica**

Na aula de Língua Portuguesa servi-me do quadro interativo e de apresentações dinâmicas para expor os conteúdos. Isto motivou e fascinou bastante as crianças, uma vez que as novas tecnologias as atraem e estimulam. Martins *et al* (2009), referem que “a sociedade actual é eminentemente científica e tecnológica, e as crianças, desde cedo, contactam de forma mais ou menos directa, com diversos equipamentos/brinquedos, que são o reflexo dos avanços e da divulgação da tecnologia” (p. 11). Este método que usei foi, portanto, uma mais-valia para a qualidade da aula.

É ainda de referir a minha aula de Estudo do Meio, sobre os anfíbios. Quando abordei o tema, para além de referir os factos cientificamente relevantes, recorri permanentemente a curiosidades e factos interessantes. As crianças são naturalmente curiosas e reagem bem a tudo o que é fora do vulgar e chama a sua atenção, pelo seu carácter fascinante. A este propósito, as OCEPE (ME, 1997) referem um facto que se pode aplicar também ao 1.º ciclo, quando indicam que “se o educador tem um papel fundamental na escolha dos assuntos a desenvolver importa que esta decisão, quer a ideia inicial parta dos interesses das crianças.” (84)

De facto, muito contribuiu esta minha abordagem para o bom funcionamento da aula de Estudo do Meio, na qual as crianças se mostraram extremamente participativas, motivadas e interessadas.

### **5 de abril de 2011**

A professora procedeu à correção dos trabalhos de casa.

Depois do recreio, a professora trabalhou com o material 5.º Dom de Froebel, com o qual realizou a construção da igreja. Em seguida, usou o material para ditar algumas situações problemáticas.

Depois do recreio, as crianças realizaram uma ficha de trabalho relacionada com a família de palavras e a área vocabular.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Num 3.º ano, trabalhar com os Dons de Froebel, principalmente o 5.º, desenvolve inúmeras capacidades e é fundamental para a aprendizagem de conceitos matemáticos. Desenvolve também a motricidade fina, a coordenação motora e noção espacial. Caldeira (2009a) refere-se a este material, frisando que “permite uma ampliação significativa dos conhecimentos das crianças sobre os números racionais” (p. 302). Foi, portanto, pertinente, a utilização que a professora fez deste material, solicitando a construção e trabalhado situações problemáticas em seguida.

### **8 de abril de 2011**

Nesta manhã o João deu mais uma aula. Começou-a, realizando a leitura e interpretação de um texto.

Continuou, trabalhando as frações, através do material 5.º Dom de *Froebel*, realizando a construção do castelo.

Por fim, pediu às crianças que preenchessem um Bilhete de Identidade relativo ao rei D. Dinis, sobre o qual falou, recorrendo a uma apresentação em *Powerpoint*.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A área de Língua Portuguesa foi bem conduzida pelo João que, embora de forma simples, tocou nos pontos essenciais e trabalhou bem o texto.

A aula de Matemática, na qual trabalhou com o 5.º Dom de Froebel, careceu de um apoio visual. O João equivocou-se durante a construção, pelo que induziu as crianças em erro. Poderia, portanto, ter-se servido de uma projeção da imagem da construção que

estava a realizar, para, por um lado, evitar cometer o lapso que cometeu e, ao mesmo tempo, para fornecer às crianças um auxílio visual.

A este propósito, Ribeiro e Ribeiro (1990) referem que “o professor organiza e sequencia o ensino, estabelece estratégias ou métodos, actividades ou situações de aprendizagem, seleccionando meios e materiais que facilitem a consecução dos objectivos em vista.” (p.433). Assim sendo, teria sido pertinente que o João, quando planeou e organizou a sua aula, tivesse incluído, por exemplo, a utilização do quadro interativo.

### **11 de abril de 2011**

Neste dia começou a semana do *roulement*, estando apenas presente uma professora de cada ano das duas turmas. Na sala de aula, as crianças conviveram e jogaram jogos de vídeo e de tabuleiro.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

Os jogos de tabuleiro com que as crianças jogaram durante este dia não devem ser encarados como actividades unicamente lúdicas. De acordo com Andrade (1996), o jogo “desenvolve as habilidades de pensamento como a observação, a comparação, a dedução e principalmente, o raciocínio necessários para o ato de aprender, de aprender qualquer coisa na vida, inclusive valores como respeito, cooperação, fidelidade, justiça, etc.” (p. 65). Estes dias são bons para as crianças socializarem entre si e também para descontrairem.

### **12 de abril de 2011**

Uma vez mais, nesta manhã as crianças conviveram e jogaram jogos de vídeo e de tabuleiro.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

Algumas crianças jogaram jogos educativos nos seus computadores. Os jogos de vídeo, ao contrário do estereótipo negativo que tendem criar em seu redor, podem ter uma vertente formativa e produtiva. Antunes (1998) refere que os jogos educativos computadorizados são criados com a finalidade dupla de entreter e possibilitar a aquisição de conhecimento.

## **15 de abril de 2011**

À semelhança dos restantes dias do *roulement*, as crianças conviveram e jogaram vários jogos.

Depois do recreio, os meus colegas de estágio Margarida, João, Jani, Patrícia e Ana, e eu, organizámos com as crianças, primeiro, jogos tradicionais e, posteriormente, jogos com questões de cultura geral.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Uma vez mais, foi visível o prazer que as crianças retiraram da realização dos jogos e atividades que praticaram ao longo da manhã. Vygotsky (1984), citado por Kishimoto (2000) referencia que:

O brincar tem sua origem na situação imaginada que foi criada pela criança, que ao realizar seus desejos, reduz as tensões e constitui uma maneira de acomodação de conflitos e frustrações. O mais importante não é a similaridade do objecto com a coisa imaginada, mas o gesto, tornando seu significado mais importante que o próprio objecto. Assim, a grande importância do jogo no desenvolvimento deve-se ao fato de criar novas relações entre situações dos pensamentos e situações reais. (p.64)

Foi muito agradável ter interagido com as crianças neste contexto, um pouco diferente do habitual, mais descontraído e lúdico, sendo que tive a oportunidade de ficar a conhecer melhor algumas delas.

## **2 de maio de 2011**

Neste dia a Margarida deu a aula. Começou com a leitura de um texto sobre D. Afonso IV, rei de Portugal, e realizou a interpretação e análise gramatical do mesmo.

Seguidamente, falou sobre o rei D. Afonso IV, através de uma apresentação em *Powerpoint*. Para consolidar o tema, procedeu a um jogo em equipas, utilizando o mesmo recurso tecnológico.

Por fim, trabalhou com o material *Cuisenaire* e falou sobre áreas equivalentes.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Foi muito positivo o facto de a Margarida ter interligado as áreas de Língua Portuguesa com História de Portugal, usando um texto onde constava a biografia do rei de cujo reinado iria falar. Barreira e Moreira (2004) afirmam que “as competências desenvolvem-se na área do saber de cada disciplina (competências essenciais) mas, também, no campo de acção interdisciplinar (competências transversais)” (p.20). Foi esta acção interdisciplinar que a Margarida promoveu, o que enriqueceu fortemente este momento da sua aula.



Em relação à fase seguinte da aula, uma vez mais, é de ressaltar a importância que os jogos em equipa têm para as crianças desta idade. O facto de os alunos participarem na aula divididos em grupos obriga-os a enfrentar situações que individualmente não se colocam. Eles têm de saber partilhar ideias, chegar a consensos, cooperar e confiar nos pares. Diaz (2006) refere que:

para o ensino de competências destaca-se o ensino cooperativo em pequenos grupos, pois desenvolvem competências relativas às habilidades e destrezas transversais, assim como o desenvolvimento de atitudes e valores (...). Na aprendizagem cooperativa e em grupo, a riqueza das interações vai mais além do puramente académico e formal” (p. 171).

Para terminar, a forma como a Margarida trabalhou o material Cuisenaire foi acertada e rigorosa, sendo que soube estabelecer regras e controlar o comportamento das crianças, que estavam com tendência para ficar agitadas.

### **3 de maio de 2011**

Neste dia dei outra aula. Comecei com a leitura de um texto e a respetiva interpretação. Através de uma proposta de trabalho escrita, complementei a interpretação e procedi à análise gramatical do texto.

Em seguida, contei uma história, a partir da qual surgiram situações problemáticas que continham cálculos com subtrações de números compostos, que foram realizadas, no quadro.

Depois, revi os principais factos relativos ao reinado de D. Afonso IV através de uma apresentação *Powerpoint*. Em simultâneo, as crianças preencheram um “Bilhete de Identidade” do rei. Para terminar, realizei um jogo em que os alunos, divididos em equipas, tiveram de responder a questões relativas ao tema.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O facto de ter introduzido a área de Matemática como uma história, de onde foram surgindo as situações problemáticas, permitiu-me captar a atenção das crianças e mantê-las motivadas, pois mostraram interesse genuíno em acompanhar a história para desvendar a sua conclusão.

É pertinente ainda comentar a parte final da aula, em que realizei um jogo em equipas, em que cada criança tinha um papel a desempenhar. A participação em grupo é fundamental, uma vez que, segundo Pinto (2001), “a necessidade de despertar para a consciência democrática e para os seus modos de convivência participada obrigou a pensar em estratégias susceptíveis de, intencionalmente, proporcionarem um estar comunitário que fosse em si mesmo uma experiência” (p. 131). De acordo com Katz e

Chard, (1997) “o sentido de comunidade é criado quando se incentivam todas as crianças e se espera que todas elas contribuam para a vida de todo o grupo” (p. 13).

Penso ter conseguido despertar nos alunos bons modos de convivência e aceitação.

## **6 de maio de 2011**

A manhã começou com a correção dos trabalhos de casa da área de Matemática. De seguida, os alunos realizaram exercícios sobre potências, no quadro interativo.

Por fim, procedeu-se à arrumação dos dossiês.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Uma vez mais, é importante o enfoque que a professora dá diariamente aos trabalhos de casa. Estes, enquanto dispositivos de avaliação, são fundamentais, na medida em funcionam como uma forma de recolha de informações acerca do nível de aprendizagem dos alunos. Arends (1999) comenta que “a informação acerca dos mesmos pode ser recolhida através de uma série de maneiras informais, tais como observações e trocas verbais” (p.229). Pode também, de acordo com este autor, “ser recolhida de um modo formal, tal como trabalhos de casa, testes e relatórios escritos. Estas situações encontram-se na base de diferentes modalidades da avaliação correspondentes à avaliação diagnóstica, formativa/formadora e sumativa.” (*ibidem*).

Compreende-se, portanto, a importância que a professora dá aos trabalhos de casa.

## **9 de maio de 2011**

Ao início da manhã, a professora distribuiu fichas de trabalho realizadas pelos alunos, para que estes as arrumassem nos dossiês.

Depois, solicitou às crianças que realizassem exercícios onde trabalharam o cálculo de subtrações com números compostos e, em seguida, pediu a algumas que procedessem à correção no quadro.

Após o recreio, a professora procedeu à leitura de um texto. Depois de colocar algumas questões de interpretação do texto, oralmente, os alunos trabalharam a análise sintática, através de uma ficha de trabalho.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O facto de as crianças arrumarem sozinhas os dossiês, semanalmente, representa um processo que desenvolve grandemente a sua autonomia. Ao não

necessitarem da ajuda direta do professor, os alunos criam um sentimento de independência e, de acordo com Oliveira e Formosinho (2007), essa "independência em relação ao adulto é sobretudo para a criança (...), um caminho de autonomia" (p. 67). Esta atividade também é muito importante, nas palavras de Hohmann e Weikart (2009), "para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente" (p. 163). Os alunos sentem, portanto, uma responsabilidade e responsabilização, e, ao mesmo tempo, desenvolvem o sentimento de pertença.

### **10 de maio de 2011**

No princípio da manhã, a professora fez a correção dos trabalhos de casa.

Depois, realizou um exercício ortográfico, no qual ditou um texto que as crianças tiveram de escrever.

Após o intervalo, a professora praticou com as crianças a operação da multiplicação, no quadro. Depois, realizou uma chamada oral de tabuada. Quando terminou, conversou longamente com os alunos sobre as suas dificuldades, explicando-lhes a importância de estudarem, praticarem e esforçarem-se.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Na conversa final que a professora estabeleceu com as crianças, demonstrou uma grande sensibilidade e serviu-se do diálogo para tocar as crianças, mostrando que as respeitava e falando frontalmente das expectativas que tinha em relação a elas. Gadotti (1996) refere que este tipo de diálogo demonstra "respeito com os educandos, não apenas enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social" (p. 84). De acordo com Schmied-Kowarzik (1983), com esta atitude "a educação torna-se um momento da experiência dialética total da humanização dos homens, com igual participação dialógica de educador e educando" (p. 69).

### **13 de maio de 2011**

Neste dia a Margarida deu a aula avaliada pelas professoras da equipa de supervisão da Prática Pedagógica.

Iniciou a aula procedendo à leitura modelo de um texto e em seguida pediu para algumas crianças o lerem. Depois, fez a análise e interpretação gramatical. Aproveitando o assunto do texto, introduziu o tema de "Orientação pelo Sol", realizando um jogo. Para terminar, deu o conceito de volume, usando cubos de esferovite.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Para além de trabalhar o tema de Estudo do Meio combinando-o com Língua Portuguesa, já que o texto era relativo às formas de orientação, a Margarida abordou-o de uma forma extremamente lúdica, mostrando uma apresentação interativa em *Powerpoint* e realizando jogos com as crianças.

Foi também interessante a utilização que a Margarida fez dos cubos de esferovite para falar do conceito de volume. Estes serviram para as crianças visualizarem o conceito de um modo concreto, indo ao encontro de Caldeira (2009a), quando afirma que “os materiais manipulativos devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas.” (p.15)

Além disso, é de referir que não só os materiais estruturados podem ser usados para o ensino da matemática. Também os materiais não estruturados, como é o caso deste que a Margarida elaborou, podem ter grande utilidade quando se pretende trabalhar conceitos matemáticos. Spodek e Saracho (1998) mencionam que “muitos materiais oferecidos para as crianças na brincadeira manipulativa podem ensinar conceitos matemáticos. Os professores também podem criar os seus próprios materiais e jogos para estes mesmos objectivos.” (p.224).

Este foi o último dia em que estivemos presentes na sala do 3.º ano B.

## **1.5. - 5.ª Secção – 4.º ano**

### **1.5.1. Caracterização da turma**

A turma do 4.º ano A tem 25 alunos. Todas as crianças têm a mesma idade, à exceção de duas alunas, que são 2 anos mais velhas.

Quanto ao género, há 13 rapazes e 12 raparigas.

Os elementos da turma revelam grandes disparidades de aprendizagem e comportamento. Três alunos lêem com grandes dificuldades, sendo que um deles não consegue ler. A turma nem sempre se revela interessada nas atividades realizadas em sala de aula.

A nível afetivo, a turma é bastante coesa, sendo que, de um modo geral, todos os elementos se relacionam uns com os outros.

As crianças nutrem uma enorme amizade, carinho e cumplicidade com a professora, dedicando-lhe diariamente desenhos, trabalhos, gestos ou até mesmo presentes.

### **1.5.2. Caracterização do espaço**

A sala de aula do 4.º ano A é um local pouco amplo e com alguma iluminação natural.

As crianças estão sentadas numa disposição com diferentes padrões, de modo gerir o espaço. A sala está dotada de um quadro interativo, bem como o respectivo projetor. Por toda a sala é possível encontrar figuras de personagens animadas, em forma de peluches, desenhos e outro tipo de bonecos.

Uma das paredes da sala é destinada a desenhos oferecidos pelos alunos à professora.

### **1.5.3. Rotinas**

Diariamente, até às 9h, todas as crianças do 1.º ciclo reúnem-se no ginásio da escola. A essa hora, os professores, um a um, começam a levar as suas turmas para a sala. Quando lá chegam, os alunos do 4.º ano vão de forma autónoma à casa de banho, antes de regressarem à sala de aula.

Às 11h as crianças vão ao recreio da manhã, que termina às 11h30m.

Às 13h as crianças vão almoçar. Depois de almoço, até às 14h30m, as crianças vão para o recreio, antes de retomarem o período de aulas.

Às 17h, as crianças vão lanchar, antes de irem para casa.

### 1.5.4. Horário

Conforme se pode ver, no Quadro 6 está representado o horário do 4.º ano A.

Quadro 6 – Horário do 4.º Ano A

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00m 10h00m	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
10h00m 11h00m					
11h00m 11h30m	----- Tempo de jogos -----				
11h30m 13h00m	<b>Matemática</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>
13h00m 14h30m	----- Almoço/Recreio -----				
14h30m 15h30m	<b>Inglês</b>	<b>História de Portugal</b>	<b>História de Portugal</b>	<b>História de Portugal</b>	<b>Estudo do Meio</b>
15h30m 16h30m	<b>Música</b> (15h20-16h10)	<b>Clube de Ciência</b>	<b>Ed. Física</b>	<b>Biblioteca</b>	<b>Exp. Plást.</b>
16h30m 17h00m	<b>Orquestra</b> (16h10)	<b>Estudo do Meio</b>	<b>Assembleia</b>	<b>Estudo do Meio</b>	
17h00m	----- Lanche -----				

As atividades e disciplinas são semelhantes às do 3.º ano, sendo que todas as manhãs se trabalham as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O horário do Clube de Ciências foi alterado, em relação ao registo que surge no horário, para a terça feira, antes da hora de almoço.

### 1.5.5. Relatos diários

#### 16 de maio de 2011

A manhã começou com a correção dos trabalhos de casa.

Em seguida, a professora pediu à minha colega Margarida e a mim que nos apresentássemos à turma e permitiu aos alunos que nos colocassem questões do seu interesse.

Depois do recreio, as crianças realizaram uma proposta de trabalho de Matemática para praticarem a leitura de números e o raciocínio lógico.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O facto de termos tido uma conversa livre com as crianças, para nos apresentarmos, foi bastante positivo e benéfico na nossa relação com elas e funcionou a favor da nossa integração na sala. Hohmann e Weikart (2009) dizem que “a integração de um novo membro na equipa depende do esforço em apoiar as relações entre os adultos e do desejo em valorizar os talentos de cada um dos membros do grupo” (p.152).

Foi interessante ver a curiosidade e a intensidade que as crianças empregaram nas questões que nos colocaram, fazendo-nos perguntas, pessoais e mais generalizadas, sobre todo o género de temas.

### **17 de maio de 2011**

A professora ensinou a passagem de números complexos para incomplexos.

Depois, colocou aos alunos questões sobre os tempos e modos verbais, como forma de revisão.

Até à hora de almoço, as crianças tiveram Clube de Ciências, no qual apresentaram trabalhos realizados em grupo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O Clube de Ciências revelou-se bastante proveitoso. A prática de atividades experimentais é muito importante num contexto escolar. Craidy e Kaercher (2001), a este propósito, afirmam que “o ensino das ciências na educação infantil propicia a interacção com diferentes materiais, a observação e o registo de muitos fenómenos, a elaboração de explicações, enfim, a construção de conhecimento e de valores pelas crianças.” (p.163).

Foi também interessante observar o grupo das crianças que apresentaram o seu trabalho, que constava de uma atividade experimental. Na aula anterior tinha-lhes sido solicitado que preparassem a atividade de forma autónoma. Durante a apresentação, as crianças mostraram estar organizadas, tendo cada uma a sua função específica e conversando entre elas sobre a melhor forma de realizar os procedimentos. Postic (1995) refere que:

No grupo surgem conflitos provenientes de pontos de vista diversos, que trazem consigo um desequilíbrio das estruturas de apreensão do real. O desequilíbrio leva a que o aluno se descentre e conduza experimentação de estratégias novas. Esta é uma oportunidade para uma reestruturação. (p.23)

Foi, de facto, o que aconteceu durante a apresentação da atividade, sendo que todos os elementos se mostraram extremamente empenhados. É de referir ainda o facto de todos os restantes alunos terem permanecido com uma postura extremamente

cooperativa, não destabilizando os colegas que apresentavam a atividade, e ajudando-os sempre que possível.

## **20 de maio de 2011**

Durante a manhã decorreu a minha aula avaliada pelas orientadoras da equipa de Supervisão da Prática Pedagógica. Comecei pela leitura de um texto e respetiva interpretação e análise gramatical, por meio de um jogo. Depois, com o auxílio de peças cilíndricas em esferovite, expliquei como se calcula o volume do cilindro. Por fim, falei do reinado de D. Miguel, servindo-me de uma apresentação em *Powerpoint*, antes de entregar a cada aluno um “Bilhete de identidade” do rei, para que preenchessem corretamente.

Durante o resto da manhã, reunimo-nos com as orientadoras da equipa de Prática Pedagógica e as professoras cooperantes para analisarmos e refletirmos sobre as aulas que tinham ocorrido durante a manhã.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A gestão que fiz do tempo não foi bem conseguida, sendo que tive cerca de 5 minutos para dar a última área. De resto, o facto de ter usado um jogo pareceu-me um modo criativo e motivador de trabalhar a interpretação do texto. No entanto, a estratégia foi-me apontada como inadequada, durante a reunião com as orientadoras da Prática Pedagógica. Estas reuniões tiveram sempre um carácter formativo e instrutivo, pelo que me ajudaram sempre a colmatar as minhas falhas e a evoluir enquanto futuro professor. Para Alarcão (1995) “o supervisor surge como alguém, que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor (...)” (p.93). No entanto, é de referir um aspeto importante. De acordo com a avaliação feita pela professora orientadora que assistiu à minha aula, e em concordância com a minha opinião pessoal, a minha aula não foi tão bem conseguida como eu desejara. Para tal, pese embora a minha responsabilidade própria, que assumo, existiu uma série de fatores, que me foram totalmente alheios e que resultaram no facto de me ter sido dito o tema para a aula em causa com menos de uma semana de antecedência, pelo que tive menos tempo do que o razoável para a sua preparação e menos tempo ainda para realizar a planificação de forma correta e ponderada.

A planificação desta atividade que realizei e respetiva fundamentação teórica e inferências encontram-se no capítulo 2 deste relatório.



### **23 de maio de 2011**

Neste dia decorreu a reunião de entrega de avaliações referentes ao 2.º momento de estágio na Escola Superior de Educação João de Deus, com os colegas do Mestrado, a equipa de supervisão de Prática Pedagógica e o Diretor da ESEJD.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

Uma vez mais, estas reuniões na ESEJD, para além de nos darem a uma perspetiva relativa à forma como a educadora cooperante nos avaliou durante o nosso período de estágio na sua sala, permitem-nos também ouvir resumos de uma vasta série de atividades dadas pelos meus colegas, com a indicação dos respectivos aspetos positivos e menos conseguidos em cada uma.

### **24 de maio de 2011**

No início da manhã decorreu a correção dos trabalhos de casa e esclarecimento de dúvidas dos alunos.

Após o recreio, a professora ensinou os conceitos de dados qualitativos e dados quantitativos, usando exemplos práticos e registando-os no quadro.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

O facto de a professora ter usado exemplos práticos quando se referiu aos diferentes tipos de dados constituiu um fator motivacional acrescido para as crianças. Ao usar as suas idades, nomes, características pessoais e até vivências pessoais, cativou o interesse das crianças de uma forma mais evidente. Martins *et al* (2009) defendem que as atividades devem ter “significado para as crianças e que, dessa forma, lhes despertem a curiosidade e o interesse.” (p.19). Os alunos mostraram-se entusiasmados durante toda a atividade e participaram nela de forma muito espontânea.

### **27 de maio de 2011**

A manhã foi reservada para a minha aula. Comecei pela leitura, interpretação e análise gramatical de um texto (notícia) e, em seguida, identifiquei o tipo de texto de que se tratava e indiquei as suas características, através de uma apresentação em *Powerpoint*. As crianças realizaram em seguida a composição de uma notícia, a pares, e por fim todas as notícias foram lidas e coladas num jornal de turma.

Após o recreio, introduzi o conceito de mediana, utilizando dados concretos, como a massa dos alunos. Para terminar, realizei um jogo, com recurso ao quadro interactivo, para rever os conceitos aprendidos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Apresentei a área de Língua Portuguesa de forma apelativa, solicitando no final às crianças que, a pares, criassem uma notícia, tendo como base um “protagonista” e uma “ação”, sorteados aleatoriamente. No final, foi importante para as crianças partilharem as suas notícias com as restantes, lendo-as em voz alta, sendo que motivou cada grupo a esforçar-se para que a sua notícia fosse a melhor.

Quando trabalhei o conceito de mediana, servi-me dos valores das massas dos alunos, medindo-as através de uma balança. Os intervenientes mostraram-se muito entusiasmados e a maioria quis ver a sua massa medida e registada. Isto funcionou de uma forma muito positiva para os motivar, uma vez que, como assinalam Valadares e Moreira (2009) a aprendizagem “depende muito da motivação psicológica” (p. 31). De acordo com Ontoria *et al* (1999), o professor deve promover por parte dos alunos “uma predisposição significativa para a aprendizagem, a qual lhes exige uma atitude activa” (p. 16). Os alunos estiveram atentos e motivados, pois queriam obter os resultados e comparar os seus com o dos colegas, o que fez com que se esforçassem e participassem ativamente na atividade. Balancho e Coelho (1996) afirmam que “a melhor forma de motivar um trabalho escolar consiste em apresentá-lo como actividade ou experiência interessante, que conduz a um fim valioso; ou como situação problemática, cuja solução importa ao educando.” (p.21).

Penso ter conseguido atingir estes objetivos, o que beneficiou a minha prestação.

### **30 de maio de 2011**

A professora começou a manhã perguntando aos alunos o que tinham feito no fim de semana.

Depois, realizaram uma ficha de trabalho que envolvia cálculos matemáticos.

Até ao almoço, realizei uma atividade experimental relacionada com a luz, na qual as crianças deviam concluir de que forma a luz influencia a visibilidade dos objetos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A atividade experimental que conduzi, estimulou bastante a curiosidade e o interesse das crianças, que procuraram respostas antes de terem surgido as perguntas. Este tipo de procedimento experimental no ensino, que permite uma exploração e uma descoberta, deve ser usado com frequência, em diferentes contextos e sobre diferentes questões.

Spodek e Saracho (1998) referem que:

as crianças precisam primeiro de explorar as propriedades das coisas e, uma vez tendo feita esta exploração, podem fazer perguntas razoáveis sobre os materiais e os fenómenos que experimentam. (...) Mantendo uma atitude lúdica em relação à aprendizagem de ciências, as crianças podem aprender mais do que se lhes forem ensinados factos científicos específicos por repetição. (p.224)

Foi interessante constatar a perspicácia que algumas crianças mostraram, procurando explicações lógicas para os fenómenos que observaram.

### **31 de maio de 2011**

Durante a manhã decorreu a aula da minha colega Margarida, na qual ela trabalhou a conversão de números incomplexos para complexos.

Posteriormente, as crianças dirigiram-se ao ginásio, onde assistiram à apresentação de um livro, com a autora, que mostrou uma demonstração em forma de vídeo e conversou com as crianças.

Até á hora de almoço, houve o Clube de Ciências.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A aula da Margarida foi clara e as crianças, de um modo geral, pareceram apreender os conceitos. No entanto, careceu de exercícios para as crianças porem em prática o que haviam aprendido.

O contacto com a autora foi muito benéfico, pois contribui para o estímulo e fomentação da curiosidade das crianças em relação ao livro. É importante criar nas crianças este fascínio pela leitura e pelos próprios livros, para que mais tarde se tornem leitores ativos. As OCEPE (1997) referem algo que se adequa também a crianças do 1.º ciclo, quando indicam que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (p.70)

É de referir que as crianças mostraram um comportamento indisciplinado - de resto, como fazem perante qualquer elemento que não seja a professora da turma - o que levou a autora a desistir da apresentação e terminá-la antes do previsto.

Este acontecimento revela que as crianças não têm a disciplina interiorizada como um comportamento generalizado, mas sim específico. Isto significa que, na escola, não reconhecem nenhuma outra figura de autoridade a não ser a professora. A este propósito, Maisonneuve (1987), refere que “não basta definir a autoridade pelo poder estatutário do emissor. Deve acrescentar-se um carácter operacional de eficácia, de influência afectiva.” (p.81). Seria então importante que a professora, e todos os adultos presentes, incutissem nas crianças a importância de, na escola, respeitarem todos os

elementos pertencentes à realidade escolar. Esta mentalidade também devia ser corroborada pelos pais/encarregados de educação.

### **3 de junho de 2011**

As crianças realizaram uma ficha de trabalho na qual tiveram de resolver situações problemáticas.

Depois do recreio, a professora introduziu o discurso direto e indireto, servindo-se de um diálogo que solicitou aos alunos e que foi escrevendo no quadro, passando-o depois para discurso indireto e explicando o conceito.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Foi interessante o modo como a professora introduziu o tema dos discursos direto e indireto. Toda a aula foi dada através de uma conversa que a professora teve com os alunos. Esta metodologia representa aquilo de que o ensino deveria constar, de acordo com Altet (2000). Segundo a autora, o ensino é “um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem” (p.13).

A autora comenta ainda:

O que caracteriza de facto a comunicação pedagógica é que não se trata de uma simples emissão ou difusão de mensagens, mas de uma troca finalizada numa aprendizagem, por meio de um processo interactivo de ensino-aprendizagem em que o emissor procura modificar o estado do saber do receptor, o que torna fundamental a presença de um duplo *feedback* receptores-emissor, mas também emissor-receptores. (p.62)

Os alunos entenderam esta matéria com muita facilidade e de uma forma lúdica, pelo que ter assistido a esta aula poderá ajudar-me num futuro próximo.

### **6 de junho de 2011**

Neste dia foi a minha aula surpresa avaliada. Foi-me pedido que trabalhasse o cálculo de volumes, utilizando o material Cuisenaire. Para tal, pedi às crianças que compusessem sólidos geométricos com as peças do material, para que depois fosse calculada a sua área e posteriormente o seu volume.

Terminada a aula, reunimo-nos com as orientadoras da Equipa de Supervisão para relfetirmos sobre as aulas que tinham ocorrido durante a manhã.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Sendo que nunca tinha assistido a uma aula de cálculo de volumes com o material Cuisenaire e não tinha conhecimentos específicos de como o devia fazer, servi-me do senso comum e dos meus conhecimentos das características gerais do material para dar a aula. Como consequência, abordei os conceitos de uma forma correta, mas algo incompleta.

Quando foi discutida a minha aula, tive a oportunidade de refletir e discutir o que havia feito. Consegui aperceber-me do que tinha corrido melhor e daquilo em que devia melhorar. Schon, citado por Nóvoa (1992), comenta que:

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (p.83).

Ouvi com atenção e assimilei as críticas que me foram feitas, com as quais aprendi, no sentido de não repetir erros no futuro.

### **7 de junho de 2011**

Nesta manhã decorreu a aula surpresa do meu colega João. Foi-lhe solicitado que trabalhasse com o material 5.º Dom de Froebel.

Durante o resto da manhã reunimo-nos com as professoras cooperantes e as orientadoras da Prática Pedagógica para discutir as aulas que tinham ocorrido durante a manhã.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Quando trabalhou com o 5.º Dom, o João deparou-se com uma criança que não conseguia fazer a construção sozinho. Então, enquanto os restantes alunos aguardavam, o João ajudou aquele. Isso resultou no facto de não ter trabalhado nenhuma situação problemática, tendo terminado o tempo destinado para a sua aula quando a criança que tinha dificuldades concluiu a sua construção.

Se, por um lado, esta atitude prejudicou a avaliação do João, também deve ser tido em conta a atenção que teve para com a criança. Sendo que se trata de um aluno com grandes dificuldades, tanto a nível social como cognitivo, foi importante para ele sentir que tinha o apoio do João. Postic (1995) defende que “a motivação orienta e organiza a actividade do sujeito, possibilitando ao aluno ganhar confiança em si próprio e nas suas capacidades de agir e de se desenvolver” (p.21). O mesmo autor acrescenta, “o desejo de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso” (*ibidem*).

O João contribuiu para a motivação e confiança do aluno, pelo que tomou uma atitude acertada. Deveria, no entanto, ter feito uma gestão correta da situação, ajudando a criança, mas não descurando o resto da turma.

#### **14 de junho de 2011**

Até à hora do recreio, as crianças realizaram a prova de Língua Portuguesa.

Posteriormente, a professora realizou exercícios de subtração de números complexos com empréstimo.

No final da manhã decorreu o Clube de Ciências.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

Relativamente ao Clube de Ciências, é de destacar o facto de a professora, antes da realização da atividade experimental, ter questionado os alunos e procedido ao registo das suas opiniões relativamente ao que pensavam que iria suceder. Estas opiniões, denominadas concepções alternativas, são destacadas por Cachapuz (1995) citado por Martins *et al* (2009) como “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como (...) distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos (...) resultando de um esforço consciente de teorização” (p. 28)

Igualmente importante foi, no final da atividade, a professora ter permitido que crianças confrontassem as suas ideias iniciais com as conclusões a que chegaram, pois segundo (Martins, *et al* 2009) “ a mudança conceptual, quando ocorre, surge e é cimentada neste processo, que permite que a criança tenha consciência daquilo que pensava inicialmente e da razão por que essas ideias se confirmaram ou não” (p. 23).

Os alunos ficaram notoriamente surpreendidos com os resultados da atividade.

#### **17 de junho de 2011**

A manhã destinou-se à realização de revisões para a prova de aferição de Matemática. As crianças realizaram exercícios que envolviam o cálculo de volumes de sólidos geométricos, números complexos e exercícios de lógica.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

A prova de aferição do 4.º ano representa uma forma de avaliação que permite olhar em perspetiva para as aprendizagens que os alunos desenvolveram. Saraiva (1999) aponta como objetivo deste tipo de avaliação o de “desenvolver uma compreensão dos

sucessos e fracassos dos alunos de modo a permitir sugerir e sustentar estratégias que os ajudem a superar as suas dificuldades” (p.142). É notória a importância que as crianças atribuem a este momento de avaliação, atendendo à solenidade com que encararam as revisões.

## **20 de junho de 2011**

A professora entregou a prova de Matemática a cada aluno e leu-a. À medida que a ia lendo, os alunos colocaram dúvidas e a professora esclareceu-os. A prova teve início às 9h15m e terminou duas horas depois.

Após o intervalo, a professora comentou as notas da prova de Língua Portuguesa. Escreveu as notas no quadro e os respetivos números de alunos que obtiveram determinada nota.

## **Inferências e fundamentação teórica**

De acordo com o Gabinete de Avaliação Educacional, do Ministério da Educação, “As Provas de Aferição de Língua Portuguesa e de Matemática dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico visam avaliar o modo como os objetivos e as competências essenciais de cada ciclo estão a ser alcançadas pelo sistema de ensino”.

Em relação à entrega das Provas de Língua Portuguesa, a professora comentou as notas dos alunos, dando os parabéns ou repreendendo cada um. No geral, as avaliações foram bastante boas, salvo 3 exceções. Relativamente a estas provas, deve ser tido em conta que os resultados servem para que se reflita sobre as práticas realizadas nas aulas. De acordo com o Ministério da Educação a informação que os resultados destas provas fornecem é relevante para todos os intervenientes no sistema educativo, alunos, pais, encarregados de educação, professores, administração e para os cidadãos em geral. De acordo com o mesmo organismo, estes resultados permitem uma monitorização da eficácia do sistema de ensino, devendo ser objeto de uma reflexão ao nível de escola.

## **21 de junho de 2011**

Até ao recreio, foi realizada a correção da prova de Língua Portuguesa.

Depois, foram realizados os exercícios de matemática e, por fim, a professora fez uma chamada oral de tabuada a todos os alunos.

Até ao almoço, decorreu o Clube de Ciências.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Uma vez mais, foi realizada a correcção de uma prova. Este momento voltou a revelar-se muito importante, uma vez que, confere a este tipo de teste, mais do que um carácter avaliativo, uma oportunidade de tomada de consciência para os erros cometidos. Teixeira (2004) afirma que “A avaliação das aprendizagens tenderá a ser vista como testagem das aquisições a reproduzir em testes, provas ou exames finais na intenção de seriar o aluno com vista à sua progressão (p. 71).

É ainda de mencionar que a professora, quando disse as classificações de cada aluno, repreendeu uma aluna que obtivera 18,5 valores. Disse-lhe que esperava muito mais dela e que não compreendia o que se tinha passado para ter obtido aquela classificação. A criança desculpou-se, visivelmente perturbada e envergonhada. Julgo que esta atitude por parte da professora, embora bem intencionada, não foi acertada. É certo que a criança pode ter capacidade para obter uma classificação superior e acredito que a professora esperava que tal acontecesse. Sou a favor de que se incentive os alunos a esforçarem-se ao máximo, bem como que se lhes incuta que devem sempre tentar atingir o melhor resultado possível, seja em que situação for. No entanto, há alguns fatores a ter em conta. Por um lado, aquela criança obtinha recorrentemente classificações de excelência, pelo que não havia motivo para tal repreensão. Por outro lado, importa referir que a classificação foi encarada como sendo má, quando, na verdade, foi evidentemente boa. Em lugar de evidenciar esse facto, fazendo ver à aluna que tivera um bom desempenho, a professora fez apenas um destaque negativo. Com este sucedido, a criança, de 10 anos, poderá viver o resto do seu percurso escolar com a constante tensão e pressão de achar que tem a obrigação absoluta de obter sempre a cotação máxima em todas as avaliações, caso contrário, não tem qualquer mérito. Isto, sem dúvida, poderá ser um catalisador para baixar a sua auto-estima.

## **24 de junho de 2011**

A manhã começou com a correcção dos trabalhos de casa.

Seguidamente, a professora realizou, com as crianças, cálculos com dinheiro, utilizando o quadro interativo.

Antes do almoço, a professora, depois de obter a aprovação dos alunos, procedeu a um momento de leitura de um livro do qual lê um pequeno excerto, sempre que surge oportunidade, desde o início do ano. As crianças, à semelhança da professora, sentaram-se sobre as mesas e ouviram a leitura.



### **Inferências e fundamentação teórica**

Os exercícios que a professora trabalhou com os alunos de cálculos com dinheiro são muito importantes. É importante para as crianças aprenderem a lidar com elementos que têm uma influência diária e permanente no seu dia-a-dia.

Relativamente à leitura do livro, é de salientar o facto de a professora ter inquirido as crianças quanto à leitura, ou não, do livro. Quase todas as crianças acederam, sendo que as duas que foram contra conversaram com a professora, para que numa próxima oportunidade se procedesse a outra atividade. A professora concordou. Este tipo de consenso que a professora tenta manter é muito positivo e harmoniza as relações na sala de aula. Segundo Carvalho e Diogo (1999): “O consenso constrói-se pela implicação, pelo debate colectivo e permanente. O consenso não é uma miragem num espaço de igualdade para todos, mas é uma conquista de todos e para a construção do consenso é necessário uma estrutura participativa.” (p. 66-67).

Foi também interessante constatar que as duas crianças que se opuseram à leitura, não se revelaram, de forma alguma, aborrecidas ou contrariadas, durante a leitura do mesmo.

### **27 de junho de 2011**

Nesta manhã decorreu a aula do meu colega de estágio João. Começou por falar do reinado de D. Manuel II, recorrendo a imagens e ao quadro interativo. Seguidamente abordou o conceito de retrato psicológico.

O resto da manhã destinou-se ao ensaio para a festa de final de ano.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A aula do João, principalmente a de História, foi gerida de um modo muito interessante. O João conduziu um diálogo com as crianças, pedindo sempre as suas opiniões e levando-as a fazer deduções, para ligar os temas que foi abordando. Este tipo de ensino, assente no diálogo e na participação dos alunos, de acordo com Behrens (2006): “Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores (p. 87).

A participação espontânea das crianças foi a prova de que este tipo de aula as beneficia, não só a elas, como também ao professor.

## **28 de junho de 2011**

Fui eu quem deu esta manhã de aulas. Comecei por falar de percentagens, usando exemplos práticos e ensinando depois o cálculo respetivo. Por fim, pedi às crianças que realizassem uma ficha de trabalho para consolidarem os conceitos.

Em seguida, abordei o conceito de voz ativa e voz passiva, servindo-me de uma apresentação em *Powerpoint*, onde era possível ver animações, a partir das quais as crianças tinham de exercitar a formação de frases em ambas as formas.

Após a aula, houve o Clube de Ciências.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Como já tinha feito em aulas anteriores, usei valores que recolhi dos alunos para trabalhar os cálculos matemáticos. Registei as suas massas, uma vez que muitos deles me tinham pedido para subir novamente à balança que utilizei na aula de Matemática que dei no dia 27 de maio. Isso resultou, uma vez mais, numa participação entusiasmada da sua parte.

Quando abordei os conceitos de voz ativa e passiva, mostrei imagens animadas, que as crianças tiveram de interpretar, para atingirem os exemplos que eu pretendia. Assim, ao invés de dar uma definição e esperar que os alunos a decorassem, obriguei-os a refletirem e a descobrirem por si próprios a dimensão do conceito que estávamos a trabalhar. Em consonância, Antunes (2001) defende a necessidade de haver: “um ambiente educativo centrado na dinâmica de como aprender e como pensar do que no que deve ser aprendido e pensado, no sentido de levar os educandos a trabalhar as suas capacidades, ideias acerca dos assuntos propostos, do que a repetir detalhadamente esses assuntos.” (p.237)

Os alunos revelaram-se fascinados com a apresentação que preparei.

## **1 de julho de 2011**

Este foi o último dia de aulas do ano letivo.

Ao princípio da manhã, dei a aula de História. Falei da 1.<sup>a</sup> República Portuguesa, com o auxílio de imagens e, no final, as crianças realizaram um jogo de perguntas e respostas, em grupo, para consolidar o tema.

Seguidamente, a minha colega Margarida deu a aula de Língua Portuguesa. Procedeu à leitura, interpretação e análise gramatical de um texto.

Até á hora de almoço, o meu colega João deu a aula de Matemática. Trabalhou a passagem de números complexos para incomplexos, através de exercícios no quadro.

## **Inferências**

É de referir o facto de este dia se tratar do último dia do ano letivo e, ainda assim tanto a Margarida, como o João e eu, demos aulas. Aulas essas que contribuiriam para as nossas avaliações finais. Muitas das crianças não se voltariam a ver umas às outras, nem à professora, e estavam, compreensivelmente, pouco predispostas para dispensarem a atenção que as nossas aulas, pelo carácter avaliativo que tinham, mereciam. Esta situação não foi boa nem para nós, nem para as crianças.

## **4 de julho de 2011**

Este dia marcou o início do *roulement* das férias de verão.

A manhã começou com a aula da Margarida, que abordou os acontecimentos do 25 de Abril de 1974.

Terminada a aula da Margarida, o João deu a sua. Começou por falar da União Europeia, mostrando uma apresentação ilustrada, com imagens e conversando com os alunos, ouvindo as suas opiniões e comentários, para abordar as questões. Em seguida, procedeu à leitura de um texto e à respectiva interpretação e análise gramatical. Por fim, ensinou o conceito de proporcionalidade direta, escrevendo exemplos e realizando alguns exercícios no quadro.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Foi muito importante o facto de o João ter falado do tema de História encarando-o quase como uma conversa com as crianças, na qual elas participaram de uma forma ativa. Estanqueiro (2010) afirma que, “a participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse. O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos. Em contrapartida, o monólogo é cansativo e desmotivador.” (p.39) O João conseguiu evitar o monólogo e tornou a aula muito estimulante e motivadora para as crianças.

Volto a referir que é digno de registo o facto dos meus dois colegas terem dado aula num dia de *roulement* após o final do ano letivo, em que as atividades letivas, em teoria, já deveriam ter terminado. Isso refletiu-se na atitude das crianças que, apesar da forma dinâmica como a Margarida e, principalmente, o João deram as suas aulas, se mostraram desinteressadas.

## **5 de julho de 2011**

Nesta manhã a Margarida deu a aula. Realizou exercícios relacionados com o cálculo de percentagens, usando o quadro interativo. Seguidamente procedeu à realização de uma atividade experimental, na qual abordou os conceitos de cromatografia e “escrita invisível”. A partir deste último, as crianças realizaram um desenho.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Uma vez mais, repetiu-se a mesma situação e a aula foi dada num dia de *roulement*.

Como resultado, e embora a atividade fosse apelativa e motivadora, as crianças não mostraram qualquer interesse durante a sua realização, perguntando várias vezes quanto tempo faltava para que pudessem ir jogar.

Uma criança, visivelmente revoltada, comentou “Isto é injusto! Não devíamos ter aulas nestes dias!”. Essa criança recusou-se a participar na atividade.

Foram cinco, ao todo, as aulas que o meu grupo de estágio deu durante este período do *roulement*, já terminada a época letiva do ano. Todas estas aulas integraram a nossa avaliação final.

## **8 de julho de 2011**

Este foi o último dia do *roulement*, bem como o último dia de aulas para os alunos. Durante a manhã, as crianças brincaram com jogos dentro da sala de aula, de forma livre.

Os meus colegas de estágio e eu ajudámos a professora a organizar os *dossiers* das crianças.

Esta manhã foi a última em que estive na sala do 4.º ano A.

O estágio profissional continuará depois das férias, a 26 de setembro de 2011.

## **1.6. - 6.ª Secção – 2.º ano**

De volta à Prática Pedagógica, iniciei o estágio no 2.º ano. Os alunos começaram as aulas 2 semanas antes de nós.

### **1.6.1. Caracterização da turma**

A turma do 2.º ano A tem 23 alunos, sendo que há 13 rapazes e 10 raparigas. A turma apresenta elementos com mais dificuldades e outros mais desenvolvidos no que diz respeito ao nível cognitivo, raciocínio lógico, socialização e motricidade.

Segundo as informações gentilmente cedidas pela professora titular da sala, a turma é, de um modo geral interessada, colaborativa e participativa durante as actividades, embora seja muito conversadora e, no geral, tenha dificuldade em manter um ambiente ordeiro.

A nível afetivo a turma revela-se sem grandes problemas de relacionamento entre os elementos que a constituem, embora exista alguma animosidade entre alguns alunos, em particular.

Existem na turma alguns alunos com um elevado grau de imaturidade para a idade.

Com a professora relacionam-se de forma carinhosa e meiga.

O nível sócio-económico da turma apresenta-se médio alto e os pais e mães distribuem-se por dois níveis de formação: superior e secundária.

### **1.6.2. Caracterização do espaço**

A sala de aula do 2.º ano A é um local amplo e com bastante iluminação natural. As crianças estão sentadas a pares, em 4 filas. A secretária da professora encontra-se na parte anterior da sala, ficando nas costas dos alunos.

Ao lado do quadro da sala, encontra-se uma tabela, com o nome de todos os alunos, onde é marcado o comportamento de cada um. Por toda a sala encontram-se vários *placards*, onde estão afixados esquemas com os temas já abordados na sala.

Para além da porta que dá acesso a um corredor da escola, existem mais duas portas na sala. Uma delas dá acesso à sala do 2.º ano B e, a outra, a uma sala onde costumam decorrer atividades de apoio individual aos estudos.

### 1.6.3. Rotinas

À semelhança da turma anterior, as crianças do 2.º ano reúnem-se no ginásio da escola até às 9h. A essa hora, os professores, um a um, começam a levar as suas turmas para a sala. Quando lá chegam, os alunos do 2.º ano vão de forma autónoma à casa de banho, antes de regressarem à sala de aula.

Às 11h as crianças vão ao recreio da manhã, que termina às 11h30m.

Às 13h as crianças vão almoçar. Depois de almoço, até às 14h30m, as crianças vão para o recreio, antes de retomarem o período de aulas.

Às 17h, as crianças lancham, e ficam a brincar até os familiares as irem buscar.

### 1.6.4. Horário

Nesta turma, os alunos começam as manhãs com Assembleia de Turma, momento onde conversam sobre assuntos do interesse de todos. O resto do tempo é distribuído de forma idêntica aos outros anos, como se pode ver no quadro 7.

Quadro 7 – Horário do 2.º Ano A

HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
09:00 09:30	Assembleia de turma				
09:30 10:00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:00 11:00	Matemática 11h20 -12h00 (quinzenalmente)	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11:00 11:40	Recreio/Higiene				
11:40 12:50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12:50 13:30	Higiene/Almoço				
13:30 14:30	Recreio/Higiene				
14:30 15:30	Música	Inglês	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Informática
15:30 16:30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Educação Física	Expressão Plástica
16:30 17:00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	16h/17h Biblioteca	Área projeto	Expressão Plástica
17:00 17:15	Higiene/Lanche / Saída				

O horário do 2.º ano é semelhante ao dos restantes anos por onde passei, no que diz respeito à distribuição das áreas curriculares.

### **1.6.5. Relatos diários**

#### **27 de setembro de 2011**

A manhã começou com a leitura de um texto. Em seguida, a professora colocou perguntas de interpretação às crianças.

Após o intervalo, a professora fez uma revisão da numeração ordinal e, de seguida, as crianças realizaram uma proposta de trabalho sobre o tema.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

Apesar de se tratar de um 2.º ano, muitas das crianças revelaram grandes dificuldades na leitura do texto, sendo mesmo que algumas não conseguiam ler, a não ser com a ajuda e correção permanentes da professora. Esta demonstrou sempre uma atitude serena e paciente, incentivando e ajudando os alunos na leitura, de uma forma positiva. Martins (1996) refere que, se os alunos:

sentirem que os seus erros são acolhidos pelos professores não como reveladores de incapacidades, mas como formas de manifestação de pensamentos ou sentimentos muitas vezes associados a determinadas palavras ou episódios de um texto, o seu interesse pela leitura até aí inexistente pode ser estimulado (p. 56)

Assim, esta atitude por parte da professora irá muito provavelmente influir de forma positiva para a evolução das capacidades de leitura daquelas crianças.

É também de destacar que a turma é muito conversadora e as crianças tendem a ser irrequietas. No entanto, a professora não permite que o ruído na sala de aula ultrapasse o limite do razoável e, para avisar as crianças de tal está a acontecer, tem um código gestual, que consiste em levantar o braço e colocar a mão, aberta, no ar. Ao fazer isto, as crianças correspondem, imitando o gesto e silenciando-se. Wassermann (1990) faz referência a este tipo de estratégias, referindo que:

Há barulho e barulho, e os professores quererão certificar-se de que o nível de ruído não atinge um número de decibéis causador de tensão ou contraproducente para o ambiente de aprendizagem. Poderão desenvolver as suas próprias estratégias para lembrarem às crianças que devem «acalmar». Estas estratégias podem ter a forma de um sinal previamente combinado. (p.69)

Desta forma, a professora consegue manter um relativo silêncio na sala de aula, sem ter de repreender as crianças permanentemente.

### **30 de setembro de 2011**

No início da manhã a professora leu um texto e, de seguida, pediu aos alunos para o lerem em voz alta, todos ao mesmo tempo, por grupos. O primeiro grupo leu um verso do texto, o segundo leu outro verso, e assim sucessivamente. Depois, a professora colocou algumas perguntas de interpretação.

Antes da hora de almoço, a professora realizou uma revisão da tabuada do 5 e do 10.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A forma criativa que a professora utilizou para os alunos lerem o texto, ajudou-os a, para além de trabalhar a leitura, concentrar a atenção e a coordenação, para além de promover a colaboração e o trabalho em equipa. Arends (1999) refere que: “a cooperação desenvolve um processo de comunicação amplamente efectivo que tende a promover uma maximização da criação de ideias e uma maior influência mútua” (p. 367)

De facto, para aquelas crianças foi muito importante a leitura em equipas, uma vez que todas tiveram que respeitar o ritmo de leitura umas das outras, o que, para crianças da idade em causa, não se revela fácil.

### **3 de outubro de 2011**

A professora pediu para cada aluno ler uma frase de um texto. De seguida, colocou questões de interpretação. Posteriormente, realizou com os alunos um ditado mágico, no qual escreveu várias palavras no quadro e as apagou, uma a uma. Depois de verem as palavras tentaram escrevê-las, sem ajuda.

Depois do recreio, a professora efetuou uma revisão da adição com transporte com o material Calculadores Multibásicos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Pelo que me foi dado a observar e conversando com a professora titular, a turma revela grandes dificuldades a nível de raciocínio lógico-matemático. Prova disso, foi o facto de, na aula de Matemática, os alunos terem revelado grandes dificuldades para concretizar os exercícios que a professora propôs. Num caso como este, torna-se ainda mais importante o uso do material Calculadores, uma vez que são ótimos mediadores do conhecimento matemático e auxiliares por excelência da realização de operações aritméticas. Segundo Aharoni, citado por Caldeira (2009a):



É importante a criança perceber dois princípios básicos: o significado das operações e o modo de as calcular. O significado de uma operação baseia-se na sua ligação à realidade. O cálculo significa descobrir a representação decimal do resultado. Facilitando desta forma a execução dos cálculos (...) os calculadores multibásicos permitem aprofundar a compreensão da essência do número e das quatro operações aritméticas. (p.313)

Então, é importante que a professora mantenha de forma recorrente o recurso ao trabalho com este material matemático, para que possa permitir às crianças construir esquemas cognitivos relativos não só a adição, mas também às restantes operações aritméticas.

#### **4 de outubro de 2011**

Durante a manhã, a professora trabalhou a adição com transporte, utilizando o material Calculadores Multibásicos, através de situações problemáticas. Praticou com os alunos a leitura de números por ordens e classes. De seguida, iniciou a explicação da multiplicação e entregou uma proposta de trabalho, para que os alunos pudessem ir acompanhando o raciocínio.

Por fim, pediu-lhes para escreverem o abecedário numa folha de trabalho.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

Em lugar de serem lineares e evidentes, as situações problemáticas que a professora propôs foram criativas e estimulantes. Moura (2009) defende este tipo de práticas, referindo que se deve “oferecer situações problemáticas, como também instigar os alunos a desejarem alcançar a solução das situações propostas, encorajando-os a buscar caminhos para a solução” (p. 5). Como resultado, as crianças mostraram-se mais empenhadas e motivadas.

#### **7 de outubro de 2011**

A manhã começou com um diálogo da professora com um aluno. O aluno tinha dito à professora que tinha mostrado a caderneta do comportamento ao pai e a professora, depois de ter falado com o pai no dia anterior e este lhe ter dito que o filho não havia falado consigo, confrontou-o com o facto. A professora conversou longamente com o aluno, e com a turma em geral, alertando para o facto de não se dever mentir e referindo o conceito de confiança.

Terminado este momento, os alunos leram um excerto de um livro e procederam à interpretação do texto. De seguida, realizaram um exercício ortográfico e executaram uma proposta de trabalho sobre os tipos de frase.

Posteriormente, a professora trabalhou a divisão no quadro e pediu para as crianças tentarem realizar uma operação, sozinhas, numa folha.

Quando falou da divisão, a professora interrompeu a explicação para partilhar com os alunos uma história que tinha sucedido consigo, enquanto aluna, no dia em que aprendera a efetuar a operação da divisão.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Foi muito pertinente o diálogo que a professora teve com os alunos no início da manhã. Abordou temas muito importantes como a honestidade, a confiança ou a sinceridade. Os largos minutos que reservou para esta conversa não devem ser considerados como tempo perdido, uma vez que se tratou de um momento de formação pessoal para aqueles alunos.

Por outro lado, ao partilhar a sua história de quando era criança, que os alunos ouviram divertidos e atentos, a professora ajudou a criar e reforçar um laço de amizade e confiança entre ela e as crianças. A relação professor/aluno tem uma grande influência no processo de ensino-aprendizagem. Abrantes (2003) refere que atitudes deste género ajudam a:

desenvolver, entre certos professores e alguns alunos, relações de grande abertura e proximidade, nas quais se partilham experiências e emoções e se investe intensamente. Estas relações têm um papel determinante no sentido que esses professores e alunos atribuem à escola (p.101)

Então, a relação de amizade entre professor e aluno é uma mais-valia, que permite ao aluno perceber que pode ver no professor uma fonte de apoio moral, fazendo com que as atividades na sala de aula sejam levadas a cabo com uma maior motivação e empenho.

### **10 de outubro de 2011**

Ao início da manhã, a professora distribuiu as propostas de trabalho realizadas pelos alunos durante a semana anterior, para as crianças organizarem o seu dossiê.

Depois, realizou a leitura de um texto e trabalhou a interpretação do mesmo. Por fim, explicou os conceitos de período e parágrafo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Neste dia, a professora conversou com um aluno, explicando-lhe que iria começar a ter sessões de apoio educativo na escola. A criança revela ter bastantes dificuldades, não só a nível cognitivo, mas também social e de fala. Este tipo de intervenção pode ser fundamental para uma criança com estas características, uma vez que poderá, a médio e

longo prazo, ajudá-la a sentir-se adaptada na turma. Em relação ao apoio educativo, Pacheco (1995) refere que “salvaguarda a diversidade dos ritmos e interesses de aprendizagem dos alunos e a possibilidade (...) de progredir num dado momento de partida ou num dado percurso da sua escolaridade” (p. 46).

É muito importante que todas as crianças se sintam incluídas e que tenham as mesmas oportunidades, independentemente das condições e recursos de que disponham à partida.

### 11 de outubro de 2011

Nesta manhã, dei aula. Comecei com a leitura de um texto e a respetiva interpretação. Revi, então, os conceitos de período e parágrafo, recorrendo ao texto para identificar cada um.

Em seguida, falei do calendário e dos meses do ano, compondo, com a ajuda das crianças, um calendário ampliado (figura 9). Realizei depois um jogo, em equipas, para consolidar o tema, onde eram colocadas várias questões.

Por fim, trabalhei os conceitos de dobro e metade, utilizando o material Cuisenaire e servindo-me do apoio de uma apresentação em *Powerpoint*.



Figura 9 – Calendário de 2011 ampliado

### Inferências e fundamentação teórica

Nesta manhã, mais concretamente na aula de Matemática, revelei algumas dificuldades em gerir o comportamento da turma. O que, a princípio, eram sussurros

entre as crianças, rapidamente se transformou num conjunto de conversas cruzadas. Comecei por manter a disciplina, mas, por lapso, acabei por deixar a situação, aso poucos, atingir uma dimensão que já não me foi possível reverter. Apelei às regras da sala de aula, mas fi-lo demasiado tarde e as crianças não as cumpriram. Arends (1999) comenta que “para ser eficaz na gestão da sala de aula, um professor principiante não pode confiar totalmente nas regras, procedimentos e técnicas. Existe também uma dimensão de liderança na gestão da sala de aula que está intimamente ligada ao estilo interpessoal do professor.” (p.201).

Aprendi com a minha falha e propus-me não permitir que a situação se repetisse.

#### **14 de outubro de 2011**

A Margarida deu a aula programada nesta manhã.

Começou por trabalhar um texto em poesia e, depois, um texto em prosa, comparando os dois e explicando as diferenças e características de cada um.

Depois, falou sobre os 5 sentidos. Para tal, realizou um jogo, no qual as crianças tiveram a oportunidade de os utilizar. Em simultâneo, foi explicando os conceitos e falando sobre o tema.

A Margarida distribuiu às crianças folhas com desenhos compostos apenas por figuras geométricas que conheciam. Foi, então, falando das diferentes figuras geométricas, à medida que entregava pequenas imagens de cada uma, para que as colassem no desenho.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

As atividades que a Margarida promoveu quando falou dos 5 sentidos não podiam ter ido mais ao encontro das necessidades educativas das crianças. Feldman (2007), define percepção como “selecção, análise e integração de estímulos envolvendo os órgãos sensoriais e o cérebro” (p.89).

O mesmo autor refere-se aa estímulo como “qualquer fonte de energia física atuante que produz uma resposta num órgão sensorial” (p. 89) Ao longo das atividades que realizou, a Margarida proporcionou diversos estímulos, a todos os sentidos.

O processo de ensino é, portanto, exponenciado com a exposição a este tipo de experimentação que estimulam os olhos, ouvidos, nariz, língua e pele.

## **17 de outubro de 2011**

A professora iniciou a manhã de aulas distribuindo as propostas de trabalho realizadas pelos alunos ao longo da semana, para que estes as arrumassem no seu respetivo dossiê. Quando terminaram essa tarefa, as crianças procederam à leitura de um texto dramático, tendo, em seguida, a professora falado acerca do tipo do texto e, por fim, pedindo às crianças que fizessem a encenação do mesmo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

As crianças reagiram muito bem à atividade final, que a professora lhes pediu. Todas participaram ativamente e mesmo as mais inibidas “soltaram-se”. Hohmann e Weikart (2009) referem que: “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser actividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças.” (p. 494). Os mesmos autores consideram ainda que:

é importante que os adultos apoiem a brincadeira de representação de papéis e de faz-de-conta das crianças, dando-lhes materiais e adereços apropriados, observando e ouvindo a brincadeira de faz-de-conta, e interagindo com elas, como parceiros, sempre respeitando o ritmo que as crianças destinaram. (p.495)

Os alunos estavam visivelmente felizes e orgulhosos com a encenação que levaram a cabo.

## **18 de outubro de 2011**

A manhã começou com a professora a distribuir pelos alunos alguns trabalhos, para que os arrumassem nos seus dossiês. Seguidamente, iniciei a minha aula de Matemática sobre o relógio. Tendo presente o modelo de um relógio, introduzi o tema. Entreguei então um relógio a cada par de crianças e procedi a um jogo, no qual toquei o instrumento musical ferrinhos (figura 10) e solicitei às crianças que registassem nos relógios as horas correspondentes ao número de sons tocado.



*Figura 10 – Instrumento musical ferrinhos*

Até á hora de almoço, a professora abordou os nomes contáveis e não contáveis.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A minha aula de Matemática foi muito bem conseguida, na medida em que mantive as crianças focadas e motivadas do início até ao fim, tendo abordado os pontos fundamentais do tema.

Quando utilizei os ferrinhos para praticar o exercício com os relógios, recorri a um tipo de comunicação que é importante trabalhar com as crianças. Morgado (1999) salienta que “é importante a realização de atividades que solicitem vários tipos de comunicação, por exemplo, no âmbito da expressão musical (...) as situações de aprendizagem devem ser estimuladas de forma a incentivarem os processos de comunicação” (p.36).

Ao tocar o instrumento, comuniquei com as crianças através da música e dos sons, obrigando-as, assim, a interpretá-los e encará-los como uma linguagem que tiveram de decodificar.

A planificação desta atividade que realizei e respetiva fundamentação teórica e inferências encontra-se no capítulo 2 deste relatório.

### **21 de outubro de 2011**

No início da manhã, a professora conversou com as crianças sobre o seu comportamento ao longo da semana.

Procedeu depois à revisão da adição com transporte, através de exercícios realizados no quadro, pelas crianças.

Em seguida, a professora procedeu à leitura de um texto e respetiva interpretação, através de um jogo de perguntas e respostas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

As conversas que a professora promove com as crianças, durante a manhã, sobre o seu comportamento ao longo da semana, é um momento de extrema importância para a sua formação, enquanto pessoas. As crianças têm de compreender a importância de uma conduta aceitável na vida em sociedade e é fundamental que conheçam limites. No entanto, é igualmente importante ter em conta qual a finalidade destes limites e destas regras. Urra (2009) afirma:

Quando dizemos que as crianças necessitam de padrões, normas e regras, não o fazemos com o espírito de anular, mas precisamente o contrário; argumentamos a partir de a convicção de que, graças a este modelo educativo, a criança de hoje poderá ser um adulto autenticamente livre nesse amanhã que a espera” (p. 107)

Considero que a professora desta sala sabe agir corretamente para dar continuidade ao modelo educativo que também eu defendo.

## **24 de outubro de 2011**

No início da manhã, a professora entregou aos alunos os trabalhos realizados ao longo da semana passada, para que os arrumassem nos dossiês.

Em seguida, dei a aula de Língua Portuguesa, sobre os sinónimos e os antónimos. Para tal, expliquei os conceitos e, em seguida, realizei um jogo, em equipas, com recurso a uma apresentação em *Powerpoint*, no qual as crianças tiveram de cumprir vários desafios que exigiam o domínio do tema.

Depois do intervalo, a professora trabalhou os conceitos de triplo e terça parte, usando o material Cuisenaire.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Lyons, citado por Rebelo *et al* (2000) referem que: “a sinonímia consiste numa relação de sentido entre dois ou mais termos, intersubstituíveis num mesmo contexto, de tal forma que o significado da frase permaneça inalterado” (p. 329).

É, portanto, muito importante estimular estes conceitos na sala de aula e levar as crianças a compreendê-los e assimilá-los.

Para os autores atrás referidos: “trabalhar conceitos como antonímia, sinonímia, hiperonímia, hiponímia e relação parte-todo, são vistos como mecanismos que asseguram a coesão lexical de uma língua” (p. 327). Julgo que consegui que estes conceitos ficassem bem incutidos nas crianças.

## **25 de outubro de 2011**

Os alunos procederam à leitura de um texto, primeiro individualmente e, depois, em conjunto. Foi então trabalhada interpretação e análise do mesmo.

Posteriormente, a professora fez a chamada de algumas tabuadas e procedeu a uma atividade física, na qual as crianças, e a própria professora, tinham de saltar o número de vezes correspondente ao resultado das operações.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A atividade que a professora promoveu com as crianças foi muito interessante e invulgar. Sendo que a turma é muito irrequieta e há muitas crianças que têm grandes dificuldades de concentração, a professora serviu-se de uma atividade física que, ao mesmo tempo que trabalhava a área de matemática, serviu para as crianças exteriorizarem a sua vitalidade e energia. Hohmann, Banet e Weikart (1984) referem ser importante: “arranjar espaço e tempo (...) para as crianças se dedicarem a actividades enérgicas, dentro da sala ou ao ar livre.” (p.190). No final da atividade, as crianças estavam visivelmente divertidas e simultaneamente calmas, em virtude do cansaço físico.

## **28 de outubro de 2011**

No início da manhã, a professora conversou com as crianças sobre o seu comportamento ao longo da semana.

Em seguida, decorreu a aula surpresa da Margarida pedida pela orientadora da equipa de supervisão. Foi-lhe pedido que trabalhasse um texto do manual das crianças.

Durante o resto da manhã, estivemos presentes na reunião com as professoras titulares e as orientadoras da equipa, para analisarmos os aspetos positivos e a melhorar das aulas que tinham ocorrido neste dia.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Durante a aula da Margarida, as crianças reagiram com um comportamento harmonioso, de solidariedade e de amizade para com ela. O facto de sentirem uma grande empatia para com a Margarida, devido à forma carinhosa e afável como lida com elas, fê-las retribuir, tentando ajudar o seu desempenho, fazendo o que estava ao seu alcance, participando disciplinadamente na aula e não gerando barulho, apesar da colega estar bastante nervosa.

Existe notoriamente uma vinculação afetiva entre a Margarida e os alunos da turma, que Schaffer (1999) descreve como um elo emocionalmente significativo de extensa duração com uma determinada pessoa. Segundo o autor, o objecto da vinculação é normalmente pessoa que retribui os sentimentos da criança, criando um elo muito forte e cheio de emoções de ambas as partes.

Como consequência desta atitude por parte das crianças, a Margarida conseguiu mostrar um ótimo desempenho na sua aula e vencer os nervos à medida que o tempo passava.

## **31 de outubro de 2011**

Neste dia houve *roulement* em virtude do feriado que se aproximava.

Dada a ausência da professora da turma, a minha colega Margarida e eu fomos responsáveis pelas atividades ao longo da manhã. As crianças realizaram, com a nossa ajuda, um trabalho de expressão escrita sobre um texto que tinham lido na semana anterior. Depois coloriram dois desenhos alusivos ao *Halloween*.

Depois do recreio, as crianças, autonomamente, realizaram jogos, leram livros e conviveram entre si.



Em determinado momento, houve um desentendimento entre duas crianças que jogavam um jogo de tabuleiro. Repentinamente, uma delas começou a agredir insistentemente a outra, só tendo parado quando a Margarida e eu a segurámos.

### **Inferências e fundamentação teórica**

É importante analisar o comportamento desta criança, que culminou com uma agressão. A violência escolar não é um fenómeno inédito, mas em nenhuma circunstância é aceitável e deve sempre procurar entender-se o porquê do comportamento.

Cordeiro (2009) refere:

Sempre houve violência escolar, mas talvez se possa dizer que hoje há mais. No entanto, esta afirmação deve ser entendida com muita cautela, dado que os tempos são muito diferentes do que eram há três ou quatro décadas (...).

O facto de as vítimas (e os pais e professores) considerarem natural que, entre rapazes por exemplo, houvesse uns que eram «superiores» aos outros, podendo dar-se ao luxo de os humilhar, esmurrar, etc., esses comportamentos são, atualmente, tal e qual a violência doméstica ou contra crianças, considerados inaceitáveis (p.503)

Um comportamento agressivo pode ser uma forma de exteriorização de determinados sentimentos e, como Cordeiro (2009) refere: “expressa também a raiva que vai na cabeça de muitos alunos, por problemas extrínsecos á escola, mas que, vai corroendo os jovens, levando-os a agredir outros – como se a violência fosse algo palpável, que fosse necessário transmitir para não nos corroer. Uma espécie de «passa ao outro e não ao mesmo»” (p. 503).

Então, torna-se evidente que um professor não pode ignorar este tipo de ocorrências e deve conhecer as suas causas, para poder agir da forma mais adequada.

### **4 de novembro de 2011**

No início da manhã, a professora falou com os alunos e, juntos, decidiram quais eram as folhas com as regras da sala, expostas, que poderiam ser retiradas, estando já interiorizadas pelas crianças.

Depois, os alunos realizaram uma ficha formativa sobre a higiene alimentar.

Após esse momento, a Margarida deu a aula sobre a Roda dos Alimentos. Mostrou uma Roda dos Alimentos incompleta, que completou, com a ajuda das crianças, à medida que explicava os nomes e as características de cada grupo.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Quando a professora conversou com os alunos sobre as regras da sala de aula, discutindo com elas quais já eram cumpridas, promoveu o seu envolvimento social e apelou ao seu sentido de respeito. Este tipo de intervenção promove a noção de valor e moral. Segundo Canedo (2002), citado por Pires (2003), “levam a criança a compreender a razão da existência das regras sociais, prevendo as consequências dos seus atos e permitindo ao aluno agir com independência e com responsabilidade” (p.8)

Shewder, Turiel e Much, citados pelo mesmo autor, interpretam a moralidade da criança como um fenómeno quase intuitivo, não orientado pelos critérios tradicionais de manipulação de comportamento, como o receio de um castigo ou a obediência à autoridade.

Assim, é fundamental explicar às crianças a importância do cumprimento das regras da sociedade, bem como o porquê da existência dessas regras.

### **7 de novembro de 2011**

A manhã começou com a professora a distribuir aos alunos os trabalhos realizados durante a semana, para que os arrumassem nos dossiês.

Após o recreio, os alunos tiveram Clube de Ciências, onde realizaram uma experiência, a “Escrita invisível”.

De seguida, a professora procedeu à revisão das figuras geométricas e ensinou aos alunos o conceito de sólido geométrico, enquanto mostrava modelos em madeira de alguns cubos, paralelepípedos, esferas e cones.

Depois, realizou uma atividade com os alunos, na qual lhes pediu que relacionassem várias imagens do dia a dia.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Quando falou dos sólidos geométricos, a professora mostrou alguns exemplares de cada, o que foi importante, pois permitiu às crianças visualizarem-nos. No entanto, devia ter-lhes dado a oportunidade de tocar neles. Desta forma, elas teriam uma perceção mais concreta e real das características dos vários sólidos geométricos. Ponte e Serrazina (2000) afirmam que a manipulação dos materiais pelos alunos pode “facilitar a construção de certos conceitos”. (p.116) De acordo com os autores, é ineficaz ser o professor a usar o material, com o aluno a ver. Assim, teria sido benéfico para os alunos se a professora tivesse feito os sólidos circularem por todos, dando-lhes a oportunidade de os manusearem e numa fase posterior, construir-nos.

## **8 de novembro de 2011**

No início da manhã, a Margarida e eu assistimos às aulas surpresa das nossas colegas Teresa e Inês, na sala do 3.º ano. A Teresa promoveu a leitura e interpretação de um texto e a Inês trabalhou a divisão com os materiais 3.º e 4.º Dons de Froebel.

Terminadas as aulas surpresa, a professora falou sobre os tipos de linhas, através de uma apresentação em *Powerpoint*. Entregou então uma folha a cada aluno, onde cada um teve de criar e representar, usando fios de lã, os vários tipos de linha.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A atividade que a professora propôs para consolidar a aprendizagem dos diferentes tipos de linhas foi muito bem planeada. Ao permitir às crianças que trabalhassem ativamente os conceitos que haviam aprendido, permitiu-lhes adquirir e apreender informações e conhecimentos que, apenas através da explicação oral seguida da exposição visual, não lhes seria possível. Neste contexto, Hohmann e Weikart (2009) referem que:

Os objectos e materiais que motivam as crianças são essenciais para a aprendizagem activa e que a sala deve incluir uma grande variedade desses objectos e materiais para que as crianças tenham oportunidade de os explorar, transformar e combinar... Para que as crianças possam manipular objectos livremente, sem perturbarem ou serem perturbadas por outros, é necessário que existam bastantes objectos e materiais para cada criança, bem como um espaço alargado. (p.162)

Durante esta atividade, as crianças puderam manusear individualmente um material muito adequado ao conceito (fios de lã) e, assim, adquirir noções concretas mais facilmente.

## **11 de novembro de 2011**

Durante o início da manhã, a professora conversou com os alunos acerca do seu comportamento.

Após o intervalo, a professora trabalhou conjuntos, ensinando os conceitos de cardinal e de leitura por compreensão e extensão.

Antes do almoço, ensinou e cantou com as crianças uma canção sobre o dia de São Martinho.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O facto de, uma vez por semana, a professora conversar com as crianças sobre o seu comportamento revela-se muito interessante. A professora promove o diálogo, a razão e a argumentação, em vez de se limitar a atribuir notas negativas ou positivas ao comportamento dos alunos. Esta atitude enquadra-se no modelo construtivista do ensino,

o qual Arends (1999) defende que “proporciona experiências relevantes aos alunos, propiciando oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir.” (p. 4-5).

Para Antunes (2001), “um processo educativo escolar baseado na obediência, aceitação e conformismo não incentiva a um processo de auto-criação ao longo da vida.” (p. 228)

Portanto, este comportamento por parte da professora reflecte-se nas crianças, tornando-as pessoas racionais e reflexivas.

#### **14 de novembro de 2011**

A professora iniciou a manhã de aulas conversando com os alunos sobre o comportamento da semana anterior.

Em seguida, entregou a cada aluno um texto dividido em tiras de papel e pediu-lhes que o construíssem, ordenando corretamente todas as partes. Depois, leu e fez a interpretação do texto com os alunos.

Por fim, os alunos da turma escreveram frases sobre os desejos que gostariam de realizar.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

A atividade que a professora solicitou aos alunos, de ordenar as partes do texto, foi muito produtiva e pertinente. Este processo desenvolve a estruturação mental das crianças e ajuda-as a trabalhar a sua capacidade de interpretação e organização, bem como o seu discernimento e perspicácia. Glasson (2000) refere que:

Todos os professores pediram já aos alunos que reconstituíssem uma história a partir de frases apresentadas desordenadamente. (...) Este modo de proceder apresenta duas vantagens. A primeira é orientar os alunos para as categorias da narrativa, ou seja, para as informações importantes contidas no texto. A segunda é resolver as ambiguidades decorrentes da divisão do texto em frases: com efeito, quando um texto é dividido em frases, acontece muitas vezes que uma delas pode ser colocada em diversos sítios, o que complica a avaliação da actividade. Quando um texto é dividido, de acordo com as categorias da narrativa, não subsiste nenhuma ambiguidade quanto ao modo de recolocar os seus elementos. (p.147)

Portanto, esta estratégia foi uma forma original de trabalhar o texto, que deu origem a que as crianças desenvolvessem uma série de capacidades que não desenvolveriam se o trabalhassem da forma tradicional.

### **15 de novembro de 2011**

A professora leu e trabalhou um texto com as crianças, realizando a sua interpretação. Então, distribuiu pelas crianças uma ficha informativa sobre João de Deus e João de Deus Ramos. Explicou aos alunos que se comemorava o 58.º ano da morte de João de Deus.

Após o recreio, a professora trabalhou com os materiais 3.º e 4.º Dons de Froebel. Contou uma história às crianças, a partir da qual lhes solicitou que construíssem a ponte alta.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Foi pertinente da parte da professora ter conversado com as crianças sobre João de Deus e João de Deus Ramos e a sua vida, sendo que as crianças se mostraram muito curiosas e ávidas de saber todos os detalhes sobre o assunto.

Quando trabalhou com o material Dons de Froebel, a história que a professora contou ajudou as crianças a concentrarem a sua atenção e a permanecerem motivadas. Muitas das crianças não se terão sequer apercebido de que estavam a trabalhar conceitos matemáticos, pois estavam tão focadas na história, e na forma enfática como a professora a contou, que encararam o material matemático como um metro acessório para o conto. Aranhã (1996) comenta que “A criança é um ser puramente lúdico, incapaz de manter a sua atenção por mais de 20 minutos numa actividade de que requer atenção quanto à exposição verbal realizada por um adulto.” (p.16). Este tipo de abordagem é, por isso, bastante produtivo, além de revelador de grande criatividade por parte da professora.

### **18 de novembro de 2011**

Ao início da manhã, a professora conversou com as crianças sobre o seu comportamento.

Em seguida, os alunos realizaram uma ficha de trabalho onde realizaram exercícios que envolviam operações aritméticas.

Depois do intervalo, a professora procedeu a um exercício ortográfico, em que ditou um pequeno texto, que as crianças escreveram na sua folha de trabalho.

Antes do almoço, a docente aproveitou o facto de uma das crianças ter faltado, por ter ficado com problemas gastrointestinais, para explicar a importância de se fazer uma alimentação cuidada, sem abusar de doces, entre outros.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Em relação a esta manhã, julgo muito importante a referência que a professora fez à importância de uma alimentação equilibrada e adequada, mesmo não se tratando de um tema que tivesse planeado abordar naquele dia. De acordo com Krause (1998), “os alunos do pré-escolar e do primeiro ciclo estão em um período de crescimento significativo nas áreas social, cognitiva e emocional e principalmente, na nutricional”.

Dutra e Marchini (2008) referem que:

A educação nutricional é a parte da nutrição aplicada que orienta os seus recursos para a aprendizagem, adequação e incorporação de hábitos nutricionalmente adequados, de acordo com as crenças, valores atitudes e representações que se estabelecem em torno do ato de se alimentar.” (p.66)

As crianças mostraram-se muito surpreendidas com as consequências de uma alimentação incorreta que a professora mencionou e colocaram várias questões, mostrando-se sempre muito interessadss sobre o assunto.

Assim terminou o meu momento de estágio na sala do 2.º ano A.

## **1.7. - 7.ª Secção – 1.º ano**

### **1.7.1. Caracterização da turma**

A turma do 1.º ano B é constituída por 24 crianças, doze crianças do sexo masculino e doze do sexo feminino.

De acordo com a professora da sala, a turma apresenta elementos com mais dificuldades e outros mais desenvolvidos no que diz respeito ao nível cognitivo, raciocínio lógico, socialização e motricidade.

Até ao momento não existe qualquer relatório psicológico de algum aluno, no entanto há uma criança do sexo masculino que frequenta sessões de terapia às terças feiras.

O nível sócio-económico da turma apresenta-se médio alto e os pais e mães distribuem-se por dois níveis de formação: superior e secundária.

### **1.7.2. Caracterização do espaço**

A sala de aula do 1.º ano B é um local com bastante iluminação natural. As crianças estão sentadas a pares, em 3 filas. A secretária da professora encontra-se na parte anterior da sala, ficando nas costas dos alunos. Junto à porta encontra-se um

armário com materiais matemáticos, ao lado do qual estão guardados os *dossiers* dos alunos. Na parede da zona posterior da sala, existem 2 quadros pretos. Na parede adjacente à porta da sala, encontram-se vários placares, onde estão afixados esquemas com os temas já abordados na sala

### 1.7.3. Rotinas

As crianças desta sala realizam as mesmas rotinas que foram descritas nos anos já apresentados.

### 1.7.4. Horário

No Quadro 8 está apresentado o horário do 1.º ano B.

Quadro 8 – Horário do 1.º Ano B

	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
9h:00m-10h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10:10h-11h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11h- 11h:20m	Recreio /higiene				
11h:30m-12h:10m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12h:20m-13h	Língua Portuguesa	Música	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13h-14h30m	Almoço e recreio				
14h30m-15h30m	Estudo do Meio	Matemática	Biblioteca	Educação Física	Inglês
15h30m-16h30m	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
16h30m-17h	Expressão Plástica	Hora do Conto	Hora do Conto	Hora do Conto	Hora do Conto

Conforme se pode ver, as manhãs da turma são sempre ocupadas com as áreas de Matemática e Língua Portuguesa, tal como acontece com os restantes anos do 1.º ciclo do Ensino Básico.

### **1.7.5. Relatos diários**

#### **21 de novembro de 2011**

Durante esta secção, o meu grupo de estágio foi composto pela Margarida e por mim.

A professora começou manhã de aulas perguntando aos alunos o que tinham feito no fim de semana. Depois de várias crianças terem contado o que fizeram, a professora escreveu a data no quadro e questionou-as sobre o que mais poderiam dizer sobre a data, mais concretamente sobre o número 21. As crianças responderam decompondo o número 21 de várias formas.

Depois, realizaram uma proposta de trabalho, na qual as crianças tinham de escrever algumas palavras e relacioná-las com imagens. A Margarida e eu ajudámos duas crianças a ler, pois estas não o conseguiam fazer autonomamente.

Após o recreio, a professora trabalhou com as crianças os materiais 3.º e 4.º Dons. Construiu a ponte alta, a partir da qual trabalhou situações problemáticas.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

Quando a professora conversou com os alunos sobre o fim de semana, destacou-se o facto de quase todos terem mencionado que tinham visto televisão durante grande parte do tempo. Isto, embora seja uma realidade comum nos dias de hoje, não deixa de ser, de certa forma, alarmante.

Cordeiro (2009) descreve o televisor como “uma janela aberta para o mundo, mas fechada entre quatro paredes” (p. 539). Este autor afirma também que:

A televisão continua a ser uma enorme fonte de modelos, mas seria ingénuo não pensar que veicula, muitas vezes, mensagens dúbias ou mesmo negativas, em que os consumos nocivos e os comportamentos indesejáveis são «vestidos» de forma agradável e inquietantemente atraente. Sabe-se, no entanto, que no que respeita à saúde, a televisão pode ser um bom meio para transmitir e difundir informação, de uma maneira quase universal, e contribuir para aumentar os conhecimentos e mudar atitudes e comportamentos – são dois lados da mesma medalha (p. 540).

Ou seja, a televisão, em si, não deve ser encarada como algo negativo. É importante, no entanto, fazer uma gestão correta do tempo e da qualidade da programação consumida. Tendo em conta estes dois fatores, a televisão pode tornar-se numa mais-valia, a vários níveis.

Foi interessante o exercício que a professora propôs ao pedir às crianças que decompussem o número 21, que correspondia ao dia do mês. Registou então todas as hipóteses corretas que os alunos disseram. Sem que se apercebessem, os alunos



estavam a trabalhar o raciocínio lógico-matemático e esforçaram-se para encontrar diferentes soluções para o exercício.

### **25 de novembro de 2011**

A professora trabalhou utilizando o material Calculadores Multibásicos. Realizou situações problemáticas com adição sem transporte.

Depois do recreio, as crianças realizaram as fichas de trabalho que tinham em atraso.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Uma vez mais, foi visível a importância do trabalho com o material Calculadores Multibásicos para a materialização de conceitos matemáticos abstractos e, consequentemente, a facilitação de realização de operações por parte das crianças. Esta turma, que, de um modo geral, revela dificuldades a nível de raciocínio lógico-matemático, mostrou uma grande facilidade de trabalhar adições com este material. Nabais (1986), projetou este material afirmando que “a verdadeira matemática deve saltar dos dedos dos alunos, através de múltiplas e variadas experiências” (p. 8-9). Os Calculadores são, por excelência, o tipo de material que cumpre esse papel.

### **28 de novembro de 2011**

Neste dia eu dei aula surpresa, avaliada pela equipa de supervisão da Prática Pedagógica. Foi-me pedido que fizesse a dinamização da lição da letra “s”, realizando um exercício ortográfico no final. Comecei por rever os valores e respetivas regras de leitura da letra. Pedi então às crianças que me dessem exemplos para cada um dos valores da letra. Por fim, procedi a um exercício ortográfico, no qual ditei algumas frases, que as crianças tiveram de escrever na folha de trabalho. No final, pedi a algumas delas que escrevessem as frases no quadro, para que todas as pudessem corrigir.

Durante o resto da manhã, reunimo-nos com as professoras e com a equipa de supervisão da Prática Pedagógica para a avaliação das aulas dadas durante toda a manhã.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Quando trabalhei a lição que me foi pedida, foi-me possível confirmar a natureza intuitiva e auto-corretiva que a Cartilha Maternal representa. As crianças, mesmo quando não se recordavam de todas as regras de leitura da letra, recorrendo ao seu nome e valores, conseguiam corrigir-se a si mesmas sem dificuldades. Deus (1997) refere que o

método de leitura João de Deus “não é um acto simples, João de Deus chamou-lhe «Arte de Leitura», e na palavra «arte» englobava todo um projecto de acção criativa e interpretativa” (p. 8). A autora comenta ainda que “O Método João de Deus serve a língua actual e facilita a aquisição da leitura e da escrita àqueles que o usam.” (p. 17)

Foi-me aconselhado, como sugestão para uma aula futura, que à medida que fosse questionando as crianças sobre os valores da letra, escrevesse no quadro um esquema/tabela, onde podia registar os exemplos de palavras que elas iam dizendo. Desta forma, ajudaria os alunos a visualizarem o que estava a ser trabalhado e permitia-lhes ter uma referência, ao consultarem os exemplos que haviam sido ditos,

## **29 de novembro de 2011**

Durante toda a manhã a Margarida e eu, bem como muitas das nossas colegas de outros grupos de estágio, estivemos no ginásio da escola a desenhar e pintar cenários para a festa de Natal.

## **2 de dezembro de 2011**

Neste dia houve *roulement*, por isso os alunos do 1.º A juntaram-se com os alunos do 1.º B. A professora escreveu no quadro o excerto de um texto, que pediu às crianças para copiarem.

A Margarida, mais algumas colegas de outros grupos de estágio, e eu, estivemos no ginásio da escola a organizar os cenários para a festa de Natal, colocando-os em estruturas de madeira.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Em relação a esta manhã, é de salientar que, sendo que se tratou de um dia de *roulement*, permaneceram as duas turmas de crianças numa única sala de aula. Assim, em muitas das carteiras individuais foram sentadas duas ou mais crianças e, algumas outras ficaram sentadas no fundo da sala, lado a lado, sem qualquer mesa.

Uma sala de aula deve ser um local onde todas as crianças tenham acesso ao seu espaço pessoal, que lhes proporcione as melhores condições de trabalho e que responda às suas necessidades, bem como às do professor. Formosinho *et al* (1998) referem que “Um espaço educacional desta natureza torna-se condição necessária (...) para que a aprendizagem activa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares” (p. 68).

Embora se tratasse de um dia excepcional, dado que era *roulement*, naquela sala não se verificaram as condições mínimas para decorrer uma aula.

## **5 de dezembro de 2011**

A professora iniciou a manhã conversando com os alunos sobre os meses do ano.

Então, eu e a Margarida dirigimo-nos para o ginásio, onde estivemos a pintar cenários para a festa de Natal.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O modo informal como a professora abordou o tema dos meses do ano, a partir da data que estava escrita no quadro, foi muito benéfico e contribuiu para que as crianças participassem ativamente. Através deste diálogo, a professora introduziu nas crianças alguns conceitos básicos relativos aos meses do ano, dando-lhes oportunidade de contribuir e participar na discussão. As OCEPE (ME, 1997), a propósito deste tipo de interação, referem um aspeto que também é aplicável a este nível do 1.º ciclo, ao defenderem que “a capacidade do educador para escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo em comunicar.” (pp.66-67).

É interessante constatar a forma como uma situação tão simples pode contribuir tanto para o desenvolvimento das crianças.

## **6 de dezembro de 2011**

Nesta manhã, a professora, depois de explicar o género e o número das palavras e entregar uma ficha informativa sobre o tema, pediu aos alunos que dessem exemplos.

Depois do recreio, a professora introduziu a numeração romana e, em seguida, realizou com as crianças uma proposta de trabalho.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A forma como a professora introduziu o conceito de numeração romana foi muito cuidado e adequado. Trata-se de um tema que, se não for compreendido desde o início, torna-se cada vez mais confuso e difícil de compreender. Por esta razão, a professora abordou-o com cautela e foi-se certificando que as crianças estavam a acompanhar o seu raciocínio. Aharoni, citado por Caldeira (2009a), refere que “na educação tal como na vida, as primeiras impressões são importantes. O modo como um assunto é apresentado pela primeira vez irá determinar em grande medida a atitude futura do estudante.” (p.11).

Mais uma vez, a professora revelou um bom domínio da matéria e soube utilizar uma correta metodologia.

### **9 de dezembro de 2011**

Neste dia houve *roulement*.

A Margarida e eu, bem como muitas das nossas colegas de outros grupos de estágio, estivemos no ginásio da escola a desenhar e pintar cenários para a festa de Natal

### **12 de dezembro de 2011**

Nesta manhã, uma vez mais, dirigimo-nos ao ginásio da escola, onde terminámos a pintura dos cenários. Depois, transportámos o material destinado à festa de Natal para o local onde esta se iria realizar.

### **13 de dezembro de 2011**

A manhã começou com a professora a trabalhar com as crianças utilizando o material 5.º Dom de Froebel. Ensinou a construção do pinheiro e realizou duas situações problemáticas.

Depois de fazer um exercício ortográfico com as crianças, pediu à Margarida que realizasse um exercício ortográfico com elas. A Margarida iniciou um ditado mágico com palavras alusivas ao Natal. Pediu, então, a alguns alunos para lerem as palavras, ajudando-os, recorrendo às regras da Cartilha Maternal. Terminado o exercício, as crianças continuaram a proposta de trabalho, classificando palavras quanto ao número de sílabas, ordenando-as de forma a formar uma frase e colocando essa mesma frase no plural.

### **Inferências e fundamentação teórica**

A prestação da Margarida na atividade que conduziu foi muito boa. Para além de ter recorrido a bons exemplos, foi muito importante o facto de ter recorrido às regras da Cartilha para ajudar as crianças com mais dificuldades a ler algumas palavras. Isso ajudou-as sobremaneira e tornou a sua atividade muito produtiva. Ruivo (2009) comenta que “A metodologia João de Deus recusa-se a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas. (p.115). Deus (1997) afirma também que “por este método entendemos o conjunto de processos e meios que possam facilitar a aquisição do acto de ler.” (p.7)

Tendo em conta que muitas das crianças da turma revelam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, o trabalho que a Margarida promoveu com elas foi muito importante.

#### **14 de dezembro de 2011**

Neste dia realizou-se a festa de Natal de todas as crianças do jardim-escola, que teve lugar na igreja de Alvalade. Perante a presença dos pais, as crianças cantaram algumas canções e levaram a cabo uma representação. Depois do espetáculo, os pais dirigiram-se ao jardim-escola, com os filhos, onde se realizou um lanche.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

A festa decorreu sem incidências e, tanto as crianças como os pais, ficaram satisfeitos no final. Quer a Margarida, quer eu, ajudámos as crianças, os pais e a professora em tudo o que foi preciso.

As festas de Natal são um momento único e muito importante no ano letivo. Aguera (2008) comenta que “as festas e celebrações constituem atos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças” (p.73).

Além disso, a importância, para as crianças, desta comemoração, foi visível pelos seus comportamentos de euforia, alegria e irrequietude.

Para nós, estagiários, também foi uma experiência rica para o futuro, pois detrás daquele momento de teatro está muito trabalho de equipa e organização.

#### **16 de dezembro de 2011**

A professora realizou com as crianças uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa, que consistia em descobrir a palavra intrusa, de entre várias. De seguida corrigiu o exercício no quadro.

Após o recreio, a professora realizou chamada de tabuada do 2. Entregou uma proposta de trabalho sobre a tabuada do 2 e 3 e os alunos realizaram-na sozinhos.

#### **Inferências e fundamentação teórica**

São muito importantes as atividades, como aquela em que a professora solicitou às crianças que descobrissem qual era a palavra intrusa, nas quais as crianças têm de recorrer à sua perspicácia e discernimento. Custódio (2003) refere que “se conseguirmos

criar (...) um ambiente propício ao «acto de adivinhar», o divertimento e a boa disposição reinarão de mãos dadas com a atenção, a concentração e a memorização” (p.1). Foi isso que aconteceu durante essa atividade, já que foi notória a motivação que as crianças demonstraram, uma vez que todas queriam descobrir a palavra intrusa.

## **2 de janeiro de 2012**

Neste dia houve *roulement*. Estivemos na sala do 1.º ano B. A professora organizou diversos grupos e distribuiu vários jogos pelos mesmos: dominós, puzzles, tangrans, entre outros.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Os jogos que as crianças manipularem neste dia são, para elas, encarados como “brincadeiras”, atividades lúdicas que lhes dão prazer. No entanto, quando os estão a manipular, os alunos desenvolvem várias capacidades. Arends (1999) defende que “os jogos, puzzles e outras actividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca é um outro meio que os professores utilizam para tornar as suas aulas interessantes.” (p.126).

As crianças trabalharam as várias áreas de conhecimento através da manipulação livre destes jogos, tanto Língua Portuguesa, através das letras móveis, Estudo do Meio, através de puzzles de associações ou Matemática, através de dominós, Tangrans e outros.

## **3 de janeiro de 2012**

A professora começou a manhã, pedindo a todos os alunos para contarem o que tinham feito durante as férias de Natal. Depois, entregou uma proposta de trabalho a cada um. Pediu às crianças que escrevessem três frases sobre as suas férias e as ilustrassem.

Após o recreio, os alunos terminaram o trabalho e realizaram um desenho livre sobre as férias.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O desenho é, por excelência, uma atividade estimulante, cuja realização dá prazer a todas as crianças. Sousa (2003), comenta que “o desenho não é uma arte, mas uma atividade lúdico-expressiva-criativa que reflecte o seu desenvolvimento ao mesmo tempo que o estimula.” (p.199). As OCEPE (ME, 1997) mencionam algo que se aplica também a

este nível do 1.º ciclo, ao referirem que “o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história (...)” (p.69). Quando ilustraram as frases que escreveram, as crianças complementaram-nas, acrescentando informações que consideraram importantes, mas que não quiseram ou souberam descrever por palavras. O mesmo se aplica ao desenho que fizeram no final, onde expuseram uma série de informações, sem recorrerem à escrita.

## **6 de janeiro de 2012**

A professora trabalhou situações problemáticas, tendo distribuído pelos alunos conjuntos de palhinhas, para os auxiliar nos cálculos

Em seguida, a Margarida teve aula surpresa, na qual lhe foi pedido que trabalhasse a subtração com empréstimo, utilizando o material Calculadores Multibásicos. Começou por ditar o número de peças que os alunos deveriam colocar nas placas e, depois, ditou uma situação problemática com esses dados. Realizou depois uma segunda situação problemática, à medida que pedia para colocarem as peças.

Após a aula surpresa da Margarida, a professora pediu-lhe para realizar uma leitura de números até às centenas. Ditou o número de peças que os alunos deveriam colocar e pediu-lhes que lessem a placa por cores, ordens e classes.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Quando deu a aula com o material Calculadores Multibásicos, a Margarida devia ter começado com uma situação problemática em forma de uma história, em vez de apenas ter ditado os valores do exercício. Em relação às situações problemáticas que são trabalhadas com as crianças, Fonseca *et al* (2008), comenta que “o educador/professor tem de lhes apresentar muitas situações problemáticas, não lhes dar resposta de imediato e deixá-las encontrar o caminho da resposta. Elas gostam muito de «problemas» e de os resolver como um desafio.” (p.66). A Margarida deveria, portanto, ter-se servido de uma estratégia mais original que estimulasse a curiosidade e interesse das crianças

## **9 de janeiro de 2012**

Esta manhã destinou-se à minha aula. Comecei com a leitura de um texto, que projetei com o *Datashow*, e procedi à sua interpretação, oralmente. Depois, introduzi a

classe dos determinantes artigos definidos e realizei alguns exercícios com os alunos, para consolidar o tema.

Em seguida, dissequei um peixe, para que as crianças pudessem observar os constituintes do seu corpo. Referi as características da classe dos peixes e realizei um jogo, de perguntas e respostas, para verificar se os conceitos aprendidos tinham sido interiorizados. A planificação desta atividade e respetiva fundamentação teórica e inferências encontra-se no capítulo 2 deste relatório.

Por fim, realizei um jogo matemático, onde as crianças tiveram de retirar, de dentro de um modelo de um lago (figura 11), um determinado número de peixes, correspondente ao dobro e à metade de algumas quantidades. Em simultâneo, utilizaram as peças do material Cuisenaire para representarem os raciocínios efetuados.



*Figura 11 – Modelo de lago com peixes*

### **Inferências e fundamentação teórica**

Durante a leitura do texto, optei por projetá-lo, como forma de dar um auxílio visual às crianças, no caso de ser necessário corrigi-las ou ajudá-las na leitura de alguma palavra. Assim, podia apontar para a palavra em causa, acompanhando o aluno na leitura e permitindo aos restantes que visualizassem o processo.

Quanto ao peixe que dissequei, as crianças ficaram muito entusiasmadas. Dei-lhes a oportunidade de o verem bem perto e tocarem no animal, levando-o a todas as mesas. Assim, pude mostrar-lhes os constituintes da classe dos peixes através de exemplos concretos, o que foi muito importante.

Relativamente à aula de Matemática, na qual as crianças estavam concentradas no modelo do aquário, de onde os colegas retirariam os peixes, a disposição das mesas na sala deveria ter sido outra. Para ajudar a visualizar o lago e o tornar no centro da atividade, teria sido mais adequado sentar as crianças, por exemplo, em “U”. Assim,



igualaria a oportunidade de participação de todos os alunos, pelo que melhoraria a sua atenção. Cury (2004) refere como “objectivos desta técnica: desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos na sala de aula, reduzir conversas paralelas.” (p.123)

### **10 de janeiro de 2012**

A professora trabalhou situações problemáticas que envolveram o cálculo de adição com transporte, utilizando o material Calculadores Multibásicos e algarismos móveis.

Em seguida, deixou as crianças brincarem livremente com os algarismos móveis.

Depois do recreio, a professora falou sobre os determinantes artigos definidos e deu algumas frases como exemplo.

Até ao almoço, as crianças tiveram a aula de Educação Musical, na sala.

### **Inferências e fundamentação teórica**

O momento em que a professora permitiu aos alunos manipularem livremente os algarismos foi muito importante para eles. As crianças são, naturalmente, curiosas e gostam de explorar, sozinhas, o que as rodeia. Cardoso (2002) afirma que o aluno deve ter a oportunidade de contactar com o material “de forma lúdica para que ele possa explorá-lo livremente. É nesse momento que a criança percebe a forma, a constituição e os tipos de peça do material” (p.19).

Enquanto os observava, fiquei surpreso com as descobertas e conhecimentos que manifestaram ter.

### **13 de janeiro de 2012**

A professora leu um texto e realizou questões de interpretação. Depois, as crianças realizaram uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa. Duas crianças realizaram fichas diferenciadas das restantes, com a ajuda da Margarida e a minha, respetivamente. Depois do recreio, a professora trabalhou com o material 5.º Dom de Froebel e ensinou-lhes a construção da “casa”.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Uma vez mais, dois alunos realizaram propostas de trabalho diferentes dos restantes. Estes dois alunos revelam grandes dificuldades cognitivas, a vários níveis. Realizar atividades diferentes com eles, que se adaptem às suas necessidades, procedendo assim á adaptação do currículo é fundamental. Segundo Cadima *et al*

(1997), “Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades pessoais”. (p. 13).

Relativamente a este assunto, Sousa (2010) afirma que é necessário que exista uma “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p. 10).

Quer a professora, quer nós, temos normalmente a preocupação de adaptarmos as aulas e as propostas de trabalho a esses alunos.

## **16 de janeiro de 2012**

Neste dia a Margarida deu aula. Iniciou a aula trabalhando vários cálculos, utilizando o material Calculadores Multibásicos e um cenário, que as crianças completarem acrescentando quantidades de elementos, de acordo com o resultado desses cálculos.

Depois, leu um texto e trabalhou a sua interpretação e análise gramatical. Partiu, então, do tema do texto para introduzir o tema da classe das aves. Realizou atividades para dar a conhecer às crianças a classe. Mostrou-lhes imagens, ajudou-as a preencher uma tabela na qual se relacionava os bicos de aves com instrumentos domésticos e, por fim, pediu-lhes que colocassem imagens de aves num cenário, tendo em conta o meio predominante em que se deslocavam.

## **Inferências e fundamentação teórica**

A aula de Estudo do Meio, embora a Margarida tenha levado muitos materiais apelativos, acabou por se tornar pouco dinâmica e algo repetitiva. Como resultado, muitas das crianças começaram a dispersar a sua atenção. Arends (1999) refere que “(...) mudar para uma actividade que exija outro tipo de resposta dos alunos, são métodos adequados quando o comportamento fora da tarefa se espalha numa turma.” (p.201). Portanto, teria sido mais benéfico para a Margarida ter alterado ou reajustado a sua estratégia.

## **17 de janeiro de 2012**

No início da manhã, a professora fez uma revisão dos conceitos de dobro, metade e triplo. Os alunos realizaram uma proposta de trabalho sobre o tema.

A Margarida e eu ajudámos dois alunos a realizar propostas de trabalho diferenciadas dos restantes.

A pedido da professora, eu fiz chamada oral de tabuada.

Até à hora de almoço, os alunos tiveram a aula de Educação Musical, na qual o professor reviu com as crianças as notas musicais

### **Inferências e fundamentação teórica**

As duas crianças que ajudámos, na maioria das ocasiões realizam propostas de trabalho diferentes das restantes. O objetivo destas propostas é o de serem adaptadas e adequadas aos conhecimentos e capacidades específicas daquelas crianças. Morgado e Pacheco (2002) defendem este tipo de propostas individualizadas, referindo que “Sendo seguro que as necessidades ou as dificuldades experimentadas por alguns alunos poderão remeter, em algumas circunstâncias, para necessidades de dispositivos de apoio individualizado “ (p.31)

É essencial estar atento à evolução destes alunos, para perceber se as estratégias diferenciadas que lhes estão a ser aplicadas estão a surtir efeito. No caso de não estarem, é importante saber como e quando alterá-las.

### **20 de janeiro de 2012**

Neste dia a professora não esteve presente, pelo que a Margarida e eu ficámos responsáveis pelas atividades durante toda a manhã.

Começámos por conversar com as crianças, perguntando-lhes o que iriam fazer no fim de semana. Depois, distribuímos uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa que, com a nossa ajuda, resolveram, após lerem o texto.

A Margarida realizou um exercício ortográfico, no qual ditou frases aos alunos, para que eles as escrevessem na folha de trabalho.

Realizámos, então, um jogo de retorno à calma com as crianças. Seguidamente, fizemos outro jogo com letras, onde as crianças tinham de dizer palavras começadas por uma determinada letra.

Após o intervalo, realizámos com as crianças uma proposta de trabalho de Matemática.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Esta manhã foi muito importante para nós, dado que ficámos responsáveis pela turma. Ainda que tenha sido apenas durante uma manhã, tivemos a oportunidade de assumirmos o papel de professores da sala, o que nos deu a conhecer quase na íntegra o papel que desempenharemos no nosso futuro profissional.

De um modo geral, a manhã decorreu com normalidade.

Quando conversámos com as crianças sobre o fim de semana que se avizinhava, foi notório o ambiente de confiança e cumplicidade que se gerou. As crianças “soltaram-

se”, mesmo as mais introvertidas, e conversaram abertamente connosco. Lemos e Carvalho (2002) referem que: “a comunicação (tomada em sentido amplo) é o instrumento que possibilita a emissão e receção de informação, a expressão de sentimentos e opiniões, a concretização de atitudes, atravessando, assim, toda a atividade” (p. 173). Assim, conclui-se que a comunicação e o diálogo devem ser tidos em conta como a base de todo o processo ensino/aprendizagem.

É também importante mencionar que os jogos que promovemos com as crianças foram muito importantes para as manter calmas e disciplinadas, pois representaram um momento lúdico e de desconpressão na sua manhã.

### **23 de janeiro de 2012**

A professora falou com os alunos sobre o seu comportamento de sexta-feira. Depois, trabalhou utilizando o material Calculadores Multibásicos. Ditou uma situação problemática, com a qual trabalhou a adição com transporte.

Depois do recreio, a professora fez uma revisão das regras de leitura da letra “s”. Distribuiu uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa e os alunos realizaram-na sozinhos. Por fim, realizou um exercício ortográfico, no qual ditou frases com palavras que tinham os vários valores do “s”.

### **Inferências e fundamentação teórica**

No recreio, a professora chamou um aluno, que havia sido bastante indisciplinado no dia em que ela estivera ausente, para junto de si. Conversou, então, com ele, sobre o seu comportamento naquele dia. Perguntou-lhe a razão desse comportamento e explicou-lhe as razões pelas quais não o devia voltar a ter, falando-lhe das consequências com que se poderia deparar, no futuro. Com esta atitude, a professora promoveu um tipo de comunicação pessoal muito interessante. Relativamente a casos semelhantes, Marques (2002) refere que: “A realização e conversas individuais pode ajudar a personalizar, ainda mais, a relação educativa, constituindo uma boa ocasião para a formação cívica dos alunos – que aprendem através do testemunho, do exemplo e da exortação” (p.29).

O aluno ouviu, em silêncio, a professora e, por fim mostrou-se arrependido, acabando por pedir desculpa.

## **24 de janeiro de 2012**

Ao início da manhã, a professora entregou uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa aos alunos e pediu-lhes para lerem o texto, em silêncio, e responderem às questões de interpretação e análise gramatical sozinhas.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Mais uma vez foi-me possível constatar que, no 1.º ano, ao contrário do Bibe Azul, que o antecede, as crianças realizam propostas de trabalho com muita frequência. Fazem-no, diariamente, em cada uma das áreas que são trabalhadas. Esta estratégia, embora não deva ser excessiva, é normal. Zabalza (1998) aponta: “As mesas costumam estar destinadas à realização de actividades de representação gráfica (fichas de todos os tipos, desenho livre, grafismos, etc), actividades de expressão plástica (pintura, modelado, colagem, etc) e em muitos casos, também à leitura de livros e à realização de jogos didácticos.” (p.275).

Não posso deixar de mencionar que gostaria de ter visto, com maior frequência, as crianças a ler livremente ou desenhar, por exemplo, quando tinham momentos livres

## **27 de janeiro de 2012**

Os alunos realizaram uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa, onde tinham de escrever frases que se adequassem a determinadas imagens.

A Margarida e eu ajudámos uma criança a ler frases e a copiá-las.

Depois, a professora leu com as crianças um texto, do qual realizou a interpretação.

Após o intervalo, a Margarida e eu realizámos com as crianças uma proposta de trabalho de Matemática. No quadro, cada um de nós explicou metade da ficha.

À hora do almoço, antes de sairmos, a Margarida e eu conversámos com as crianças, explicando-lhes que não voltaríamos a estagiar mais, pois o nosso estágio terminava nesse dia, o que também queria dizer que o nosso curso estava quase a finalizar.

### **Inferências e fundamentação teórica**

Quando nos despedimos das crianças e as informámos de que o nosso estágio havia chegado ao fim, foi notória a tristeza nas suas expressões. Todas se despediram de nós, sendo que um menino me chamou para junto de si, deu-me um abraço e disse, com um ar sentido, “Desejo-te boa sorte para o fim do curso...”. Tendo em conta que se

trata de uma criança de apenas 6 anos, não consegui deixar de ficar surpreendido e sentido com esta despedida. Mello (2004) comenta que “não é possível ensinar pensando apenas na cabeça do aluno, pois o coração também é importante” (p. 18). De facto, a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, é algo cuja importância os professores não devem relegar para segundo plano. Segundo Freire (1983), “não existe educação sem amor”. (p. 29).

Neste dia terminou o meu período de estágio na sala do 1.º ano B, bem como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste período, mais concretamente nas duas últimas secções, devido à experiência que fui acumulando ao longo do restante estágio, considero que melhorei bastante enquanto futuro professor. A minha postura, bem como as gestões que fiz e estratégias que utilizei tornaram-se mais adequadas e acertadas. Consegui, por fim, colmatar uma das maiores falhas que me restava, que se prendia com a dificuldade em gerir a disciplina das crianças. Aprendi a fazê-lo, fruto da minha experiência de quatro anos e meio de estágio, conjugando a amizade e o afeto que sempre mantive com os alunos, com o rigor e a disciplina.

Olhando de um modo geral para todos os momentos do Estágio Profissional e para todas as turmas por onde passei, considero que tenho uma aptidão evidentemente maior para trabalhar com as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No próximo capítulo irei apresentar as Planificações que fui referindo ao longo dos relatos diários.

## **Capítulo 2 – Planificações**





## **Descrição do capítulo**

Neste capítulo irei definir o que são planificações, centrando-me no Modelo T de aprendizagem, que irei explorar e explicar. Tendo como base este modelo, desenvolvido pelo Dr. Martiniano Perez (s/d), elaborei planificações para todas as atividades que propus durante o período de Estágio Profissional. Essas planificações foram sempre mostradas previamente às educadoras das turmas, com o intuito de garantir que seriam adequadas às crianças em causa, atendendo não só à sua idade, mas também às suas características específicas enquanto turma. Assim, posteriormente neste capítulo, irei expor sete planificações de atividades, pela ordem em que ocorreram: Bibe Amarelo (duas), Bibe Encarnado, 4.º ano, 3.º ano e 2.º ano, do 1.º Ciclo, referentes às áreas de Domínio da Matemática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do Mundo, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática. Além destas, incluirei ainda as 4 planificações referentes à Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional (P.P.A.C.P.).

Procederei então à análise dessas planificações, explicando a sua pertinência, esmiuçando os seus conteúdos, justificando o porquê da sua composição e estrutura e comentando em que medida, uma vez postas em prática, funcionaram, ou não, propondo ainda alterações e ajustes para uma futura aplicação das mesmas. Para tal, recorrerei à opinião de diversos autores, que me darão alicerces para fundamentar todos os comentários, juízos, opiniões e propostas que apresentar.

Incluirei, ainda, neste capítulo, algumas fotografias que retratam elementos ou momentos vividos durante a realização de determinadas atividades que propus em sala de aula.

### **2.1 - Fundamentação teórica**

Planear é definir com clareza o que se pretende do aluno, da turma, ou do grupo. É, portanto, uma atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram bem conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar recursos/materiais auxiliares. Arends (1999) refere que:

O tempo de instabilidade e incertezas que caracterizam a sociedade actual fazem com que o planeamento se constitua cada vez mais como uma necessidade imprescindível. No caso do trabalho docente, a planificação inclui-se num dos aspectos mais importantes do ensino, porque determina em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas (p.67).

Zabalza (1998) afirma que: “sem programação não se pode fazer “boa escola”. Porém, para que a programação responda ao seu sentido curricular tem que possuir certas características importantes que afectam tanto o processo da sua planificação como a sua posterior aplicação prática na aula.” (p.96)

De acordo com Altet (2000), quando planificam: “os professores, antecipadamente, reúnem a documentação, definem os objectivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e determinado material e desta forma constroem um cenário que determina as interacções que irão desenrolar na aula.” p. 113).

Planificar é muito importante, uma vez que é essencial que o professor tenha um fio condutor para as suas aulas que, apesar de poderem sofrer desvios e alterações, no final devem chegar ao objetivo pretendido. Arends (1999), alerta, no entanto, que:

A planificação pode aumentar a motivação do estudante, ajudá-lo a centrar-se na aprendizagem e eliminar os problemas de gestão da sala de aula. A planificação pode também apresentar aspectos negativos não previstos; pode por exemplo, limitar a iniciativa do estudante na aprendizagem e tornar os professores insensíveis às ideias dos seus alunos. (p.67)

Portanto, a planificação não deve ser rígida e, pelo contrário, deverá ser uma previsão do que se pretende fazer, tendo em conta as atividades, material de apoio e essencialmente o contributo dos alunos. Esta planificação deve privilegiar as relações pessoais entre todos os membros do grupo (turma, professor), fazendo com que os alunos se sintam como uma peça fundamental e imprescindível para o todo.

Em termos temporais podem-se considerar as planificações a longo, médio e longo prazo.

A planificação a longo prazo faz-se no início do ano e tem como principal objetivo seleccionar e distribuir os conteúdos, tendo em vista o melhor para a escola e baseando-se nas orientações do plano curricular de escola. As opções que se fazem a este nível vão sofrer ajustes ao longo do ano e, para cada turma em particular, após se conhecer os alunos. É a partir da avaliação que o professor faz uma análise e um balanço das necessidades de cada turma e pode, assim, intervir diretamente sobre elas.

As planificações a médio prazo referem-se aos planos de uma unidade de ensino, ou de um período de aulas. Arends (1999) afirma que: “Basicamente, uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico.” (p. 59-60)

Para planificar uma unidade é necessário interligar objetivos, conteúdos e atividades. Desta forma vai-se traçar o percurso para uma série de aulas e vai-se refletir acerca da compreensão que o professor tem, tanto do conteúdo como do processo de ensino. É também necessário equacionar os materiais necessários, a motivação dos alunos, os instrumentos de avaliação, entre outros.

No que diz respeito às planificações a curto prazo, são aquelas a que o professor disponibiliza mais atenção. É também aqui que melhor se percebe a forma como o professor encara a dinâmica do ensino/aprendizagem. Arends (1999) refere que “Normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação.” (p. 59)

O Modelo T de aprendizagem é uma proposta de planificação que é o ponto de partida para a elaboração do projeto curricular das aulas. Este modelo baseia-se no paradigma sócio-cognitivo e nos novos modelos de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades e valores. O quadro 9 representa a estrutura de uma planificação baseada no modelo T de Aprendizagem.

*Quadro 9 – Exemplo de planificação baseada no modelo T de aprendizagem*

**Data:** \_\_\_\_\_ **Nome do aluno:** \_\_\_\_\_  
**Educadora:** \_\_\_\_\_  
**Turma:** \_\_\_\_\_  
**Duração:** \_\_\_\_\_

### **PLANO DE AULA**

**Área:** \_\_\_\_\_

<b>Conteúdos</b>	<b>Procedimentos - Métodos</b>
<b>Competências</b>	
<b>Capacidades – Destrezas</b>	<b>Valores – Atitudes</b>

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem  
 (Plano sujeito a alterações.)

**Material:** \_\_\_\_\_

O Modelo T lê-se de cima para baixo e da esquerda para a direita, com o seguinte critério: Os conteúdos e os métodos / procedimentos são meios para desenvolver capacidades – destrezas (objetivos cognitivos) e valores – atitudes (objetivos afetivos). Desta forma facilita-se a percepção geral dos objetivos.

Este modelo denomina-se Modelo T, porque tem a forma de um duplo T: o T dos meios (conteúdos e métodos/ procedimentos) e o T dos objetivos (capacidades – destrezas e valores - atitudes).

Assim, o Modelo T identifica os aspetos relevantes do Projeto Educativo e Projeto Curricular, bem como dos Programas oficiais. Neste contexto, as capacidades e os valores, uma vez identificados, desenvolvem-se através de métodos ou formas de fazer, bem como conteúdos, que são entendidos como formas de saber. No entanto, se os objetivos não forem identificados corretamente, é impossível desenvolvê-los de uma forma adequada. Pérez (s.d) aponta que “de uma forma panorâmica e global, numa só folha, integramos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser aprendida na escola ao longo do curso escolar.” (p.40)

O Modelo T explica, portanto, todos os elementos básicos do currículo, para posteriormente facilitar o seu desenvolvimento nas aulas.

## **2.2 – Planificações**

Nos 10 quadros que se seguem encontram-se as planificações que destinei às áreas de Conhecimento do Mundo, no dia 3 de janeiro de 2011, para o Bibe Amarelo, Domínio da Matemática, no dia 25 de janeiro de 2011, para o Bibe Encarnado, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no dia 3 de dezembro de 2010, para o Bibe Amarelo, Língua Portuguesa, no dia 20 de maio de 2011, para o 4.º ano, Matemática, no dia 18 de outubro de 2011, para o 2.º ano, Estudo do meio, no dia 9 de janeiro de 2012, para o 1.º ano e, ainda, Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Jogo da Prova Prática, no dia 14 de fevereiro de 2012, para o 2.º ano. Seguidas das planificações, encontram-se as respetivas inferências e fundamentações teóricas.

## 2.2.1 – Planificação na área Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

No quadro 10 está representada a planificação da aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita que lecionei no Bibe Amarelo, no dia 3 de dezembro de 2010 e que teve uma duração de 60 minutos, na qual li um livro com a colaboração das crianças.

*Quadro 10 – Planificação da área de Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

**Data:** 03/12/2010

**Educadora:** Rita Sapinho

**Turma:** Bibe amarelo A

**Duração:** 60 minutos

### **PLANO DE AULA**

**Área:** Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

<b>Conteúdos</b>	<b>Procedimentos - Métodos</b>
<p>→ Estimulação à leitura</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Interpretação de imagens de um livro</li></ul>	<p>-Sentar as crianças no chão, em “U”;</p> <p>-Proceder à leitura da história <u>A Vaca Dorminhoca</u>;</p> <p>-Solicitar às crianças que participem na narração da história, dizendo o que vêem representado nas imagens que estão no lugar de algumas palavras, à medida que estas forem sendo apontadas.</p>
<b>Competências</b>	
<b>Capacidades – Destrezas</b>	<b>Valores – Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Observar</li><li>- Concentração/Atenção;</li><li>- Interpretar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escutar;</li><li>- Interesse;</li></ul>

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem

(Plano sujeito a alterações.)

**Material:** livro A Vaca Dorminhoca.

## Inferências e fundamentação teórica

Esta atividade foi trabalhada com 28 crianças de 3 anos. Antes de começar a contar a história, solicitei às crianças que se sentassem em forma de U, pois considero que tem inúmeras vantagens. Permitiu que as crianças estivessem mais próximas de mim e que todas elas se mantivessem de frente para o livro que li (figura 12). Cury (2004) refere que:

Os educadores são escultores da emoção. Eduquem olhando nos olhos, eduquem com gestos: eles dizem tanto quanto as palavras. Sentar em forma de U ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe torna-se agradável e a interação social dá um grande salto em frente.” (p. 125)

O mesmo autor refere como benefícios desta disposição: “desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos em sala de aula, diminuir a conversa paralela.” (p.123).



Figura 12 – Capa do livro A Vaca Dorminhoca

De facto, isto ajudou a que as crianças se mantivessem atentas ao livro e facilitou o decorrer da aula.

Quanto à atividade, foi muito importante para introduzir o conceito de leitura nas crianças. Embora ainda não saibam ler, as crianças desta idade apreendem muito do conteúdo dos livros através das imagens. Nesta leitura que fiz com elas, pedi-lhes que “lessem” as imagens que coloquei especificamente em vez de determinadas palavras, no livro. Ao interpretarem as imagens, completavam as frases da história. Ruivo (2009) comenta que: “se a decifração do texto escrito cabe ao educador, há formas de “leitura”

que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências.” (p.71).

A motivação que as crianças tiveram ao participar na leitura (figura 13) fez com que se concentrassem na história.



*Figura 13 – Interior do livro A Vaca Dorminhoca*

No final, conversei com elas sobre o conto, colocando-lhes questões sobre os acontecimentos e as personagens e pedindo-lhes que recontassem algumas partes da história.

Nesta atividade, tentei ser o mais expressivo possível para captar a atenção das crianças. Julgo que de certa forma o consegui, uma vez que a sua atenção esteve sempre comigo e, como consequência, não tive qualquer problema em controlar a disciplina.

No entanto, houve muitas crianças que, embora fixadas em mim e no livro, não diziam as palavras correspondentes às imagens para as quais apontava, como era suposto. Em vez disso, observavam-me, em silêncio. Nessa situação, tentei motivá-las a participar, mas senti algumas dificuldades para as persuadir.

Apesar do meu esforço, muitas delas continuaram silenciosas até ao final da atividade. Apercebi-me nessa altura de que tinha dificuldades a lidar com crianças de 3 anos, às quais dava a minha primeira aula naquela manhã. Ponderei sobre o sucedido e, posteriormente, delineei estratégias para, no futuro, colmatar esta minha falha.

## 2.2.2 – Planificação na área de Conhecimento do Mundo

No quadro 11 está representada a planificação da aula de Conhecimento do Mundo que destinei ao Bibe Amarelo, no dia 3 de janeiro de 2011 e que teve uma duração de 60 minutos, na qual falei do Sistema Solar.

*Quadro 11 – Planificação da área de Conhecimento do Mundo*

**Data:** 03/01/2011

**Educadora:** Rita Sapinho

**Turma:** Bibe Amarelo A

**Duração:** 60 minutos

### **PLANO DE AULA**

Área: Conhecimento do Mundo

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
<p>→ Conhecimento do Mundo</p> <p>-O Sistema Solar</p>	<p>-Iniciar a aula falando, de forma encadeada, dos conceitos de Terra, Lua, estrelas, Sol, Sistema Solar e planetas existentes no Sistema Solar, através de um diálogo com as crianças. Em simultâneo, compor uma maquete, com a sua ajuda, na qual estarão representados todos estes elementos;</p> <p>-Realizar uma atividade na qual cada uma das crianças segurará um balão, que representará um planeta e terá de girar em torno do Sol, nas suas respetivas órbitas, que serão representadas por linhas no chão;</p>
Competências	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"><li>- Observar</li><li>- Comparar;</li><li>- Interpretar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Concentração da atenção;</li><li>- Explorar;</li><li>- Cooperação/Colaboração.</li></ul>

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem  
(Plano sujeito a alterações.)

**Material:** Maquete do Sistema Solar em esferovite, balões, fios de algodão



## Inferências e fundamentação teórica

Esta atividade foi trabalhada com 29 crianças de 3 anos e teve como objetivo proporcionar-lhes um primeiro contacto com os conceitos relativos ao Sistema Solar. Para tal, revelou-se bastante pertinente a construção de uma maquete tridimensional (figura 14), uma vez que o conceito requer a referência às três dimensões, na perspetiva do enquadramento espacial dos vários corpos celestes.



*Figura 14 – Maquete tridimensional do Sistema Solar*

A maquete é, portanto, um recurso didático que permite a visualização tridimensional do relevo, apresentando de forma clara a noção de espaço. Segundo Simielli *et al* (1992): “a maquete aparece então como o processo de restituição do «concreto» a partir de uma «abstração», centrando-se aí sua real utilidade, complementada com os diversos usos a partir deste modelo concreto trabalhado pelos alunos” (p.6). Também Francischett (2004) considera a maquete como: “uma representação tridimensional do relevo, capaz de demonstrar o conteúdo em três dimensões, (...) o que facilita a compreensão das informações contidas na maquete para o observador, possibilitando-lhe, diferentes imagens da realidade representada.” (p.33). Spodek e Saracho (1998) referem ainda que: “os professores podem trazer mapas ou maquetes tridimensionais para a sala de aula (...) que podem ajudar as crianças a familiarizarem-se com áreas (...) que não podem visitar ou explorar” (p.334). De facto, a composição da maquete revelou-se um método facilitador da compreensão e apreensão dos conceitos por parte das crianças. É também de salientar a pertinência do facto de terem sido as crianças, uma a uma, a comporem a maquete, colocando os modelos dos planetas e astros nos respetivos lugares, uma vez que deste modo, todas as potencialidades e benefícios da utilização da maquete foram exponenciados.

Relativamente à segunda fase da atividade, na qual as crianças encenaram o movimento e posição dos planetas e astros do Sistema Solar, utilizando o seu corpo e

balões, guiando-se pelos trilhos marcados no chão, representa também vários benefícios. Durante uma simulação, que é a imitação em ato, forma-se uma ponte entre as formas concretas de significar e representar e os níveis simbólicos de representação. Essa é a forma pela qual as crianças se deslocam da inteligência prática ou das situações concretas para a inteligência verbal ou representativa e, segundo Faria (1998): “os esquemas de simulação são uma necessidade interna do indivíduo.” (p. 56)

Também Wallon (1995) dá grande importância à simulação, considerando que: “É imprescindível para novas aprendizagens, (...) e permite à criança dar significado ao símbolo e ao signo.” (p.51). Além desta vertente, a atividade de simular o movimento dos planetas, tendo o cuidado de respeitar o posicionamento das linhas no chão, promoveu a atividade motora, remetendo para o desenvolvimento da motricidade grossa, da coordenação óculo-manual e do equilíbrio. Isto é de fulcral importância, tendo em conta a idade das crianças a que se destinou a atividade, já que, segundo Assunção e Coelho (1997) a psicomotricidade é a: “educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas” (p.108). Os autores referem ainda:

(...) a psicomotricidade integra várias técnicas com as quais se pode trabalhar o corpo (todas as suas partes), relacionando-o com a afetividade, o pensamento e o nível de inteligência. Ela foca-se na unidade da educação dos movimentos, ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectuais. As primeiras evidências de um desenvolvimento mental normal são manifestações puramente motoras (p.109).

As atividades foram bem sucedidas revelaram ser suficientes para atingir os objetivos que foram propostos.

Quanto à postura das crianças, tive algumas precauções, tendo em conta a aula anterior que lhes havia dado. Nessa altura, embora o seu comportamento tivesse sido bastante bom a nível de disciplina, notei que tive dificuldades em estimular a participação ativa de todas. Para corrigir essa situação, optei por pedir a participação individual de todas elas na atividade, quer na primeira parte, quer na segunda. Assim, notei que o seu entusiasmo foi redobrado e todas se mostraram ansiosas por participar. Em contrapartida, tive uma maior dificuldade em gerir os comportamentos, já que a aula, principalmente a segunda metade, foi essencialmente física. No geral, apesar desta falta de rigor disciplinar na aula, considero que foi bastante mais gratificante do que a anterior, na qual as crianças estiveram em silêncio e disciplinadas, mas não se envolveram na atividade. Colmatada que estava a minha falha inicial, restava-me então aprender a conjugar as duas vertentes - disciplina e dinamismo – para conseguir conduzir uma aula totalmente bem-sucedida.

### 2.2.3 – Planificação na área de Domínio da Matemática

No quadro 12 apresento a planificação da aula de Domínio da Matemática que leccionei no Bibe Encarnado, no dia 25 de janeiro de 2011 e que teve uma duração de 60 minutos, na qual trabalhei com o material Calculadores Multibásicos.

*Quadro 12 – Planificação da área de Domínio da Matemática*

**Data:** 25/01/2011

**Educadora:** Elisabete Almeida

**Turma:** Bibe Encarnado A

**Duração:** 60 minutos

#### **PLANO DE AULA**

Área: Domínio da Matemática

<b>Conteúdos</b>	<b>Procedimentos - Métodos</b>
<p>→ Domínio da matemática</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Representação numérica</li><li>○ Raciocínio lógico-matemático</li><li>○ Adição</li><li>○ Subtração</li></ul>	<p>-Organizar as crianças em pares;</p> <p>-Trabalhar a representação numérica, raciocínio lógico-matemático, adições e subtrações utilizando o material Calculadores Multibásicos e algarismos móveis;</p> <p>-Proceder à realização de situações problemáticas, recorrendo a imagens (estabelecer uma analogia entre as peças do material e bolas de gelados).</p>
<b>Competências</b>	
<b>Capacidades – Destrezas</b>	<b>Valores – Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Manipular</li><li>- Calcular;</li><li>- Contar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escutar;</li><li>- Interesse;</li><li>- Cooperação/Colaboração.</li></ul>

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem

(Plano sujeito a alterações.)

**Material:** Calculadores Multibásicos, algarismos móveis, imagens de gelados de várias cores.

## Inferências e fundamentação teórica

Esta atividade foi trabalhada com 26 crianças de 4 anos e tinha como objetivo trabalhar o cálculo mental para efetuar adições e subtrações, recorrendo ao material manipulativo estruturado Calculadores Multibásicos (figura 15) e a algarismos móveis.



*Figura 15 - Calculadores Multibásicos*

O facto de os alunos trabalharem a pares (a cada par foi atribuída uma caixa; um dos alunos manipulava o material enquanto o outro colocava os algarismos móveis (figura 16), de modo a indicar a quantidade representada) é fundamental no plano do estímulo do trabalho em equipa, da partilha e da divisão de tarefas.



*Figura 16 - Algarismos móveis*

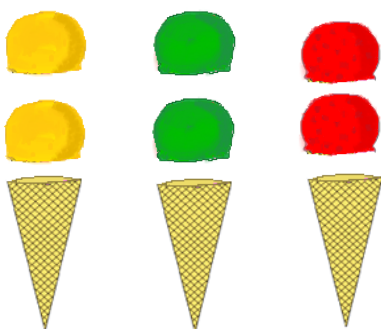
Piaget (1976), citado por Mugny e Doise (1983), consideram a cooperação como a fonte de reflexão e de consciência de si, permite dissociar o sujeito do objeto (e neste sentido é fonte de objetividade e converte a experiência imediata em conhecimento científico) e é fonte de regulações por ajustamentos recíprocos (proporciona o controlo retroativo que garante o equilíbrio relativo de uma organização no decurso da sua construção). Piaget (1978) sublinha também que: “toda a operação mental é uma cooperação, o que torna mais evidente a importância da cooperação no desenvolvimento do juízo moral da criança”.

“Ter um companheiro para trabalhar, brincar ou desenvolver qualquer outra atividade, promove na criança a consciência de si e do outro, isto é, a compreensão das diferenças de pensamentos, sentimentos e ações e a compreensão de que a ação de uma pessoa tem consequências ao nível dos sentimentos de outra (p.59) ” como refere Goleman (1995).

Trabalhar a par com um colega, ajuda, de facto, a criança a lidar com os seus sentimentos, a controlar impulsos ou a gerir, de forma construtiva, situações de conflito. Incentivar este tipo de relações e parcerias no grupo, ajuda as crianças a fazer amizades, a partilhar brinquedos e materiais, a aprender a cooperar numa tarefa, a descentrar-se de si própria e a mostrar que se interessa pelo outro.

Assim sendo, o facto de, após a realização de cálculos simples utilizando apenas as peças do material Calculadores Multibásicos, se ter procedido à realização de situações problemáticas que assentavam na analogia entre as peças e os gelados (figura 17), foi também muito produtivo.

Descobrir os interesses e os temas que agradam às crianças e com os quais estas se identificam e utilizá-los na prática do ensino, relacionando-os com os conteúdos a abordar, facilita a aprendizagem, pois aumenta a atenção e a receptividade das crianças.



*Figura 17 – Imagens de cones e bolas de gelados de várias cores*

Apelar desta forma à vertente lúdica para ensinar matemática é essencial e benéfico, como aponta Rosa (2002):

[...] porque o brincar, aqui, não será tratado como “estratégia de ensino” ou como “recurso” facilitador da aprendizagem, mas muito mais como possibilidade de abertura de um campo onde os aspetos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa para possibilitar uma experiência criativa com o conhecimento (pp.20-22).

O aspeto lúdico inerente a todos os materiais manipulativos é, portanto, uma mais-valia para o ensino da Matemática nos primeiros anos de escolaridade como defende Nacarato (2005), que, inclusivamente, afirma que: “A educação deveria começar pela perceção de objetos concretos, com a realização de ações concretas e experimentações” (p.175), demonstrando o quanto é importante a utilização deste tipo de materiais em faixas etárias como a que se destinava esta atividade. Assim, as crianças mostraram-se sempre curiosas e atraídas pelo conceito e, portanto, foi fácil gerir a aula.

No geral, as crianças da turma são bastante maduras, tendo em conta a sua idade. Tendo isso em conta, é de referir que durante a aula senti uma enorme diferença em relação a elas e às da sala do Bibe Amarelo, onde havia estado anteriormente.

Foi, portanto, relativamente fácil manter a disciplina e, em simultâneo, tornar a aula dinâmica, sendo que toda a sua estrutura, que anteriormente referi, facilitou-me bastante a condução da mesma.

As aprendizagens que fiz anteriormente e a reflexão que levei a cabo sobre o meu desempenho permitiram-me crescer profissionalmente e, desta forma, aumentar a minha confiança.

## 2.2.4 – Planificação na área de Língua Portuguesa

Apresento de seguida o quadro 13, onde está a planificação de Língua Portuguesa que lecionei no 4.º ano, no dia 20 de maio de 2011 e que teve uma duração de 60 minutos. Nesta aula trabalhei a leitura e interpretação de um texto.

*Quadro 13 – Planificação na área de Língua Portuguesa*

**Data:** 20/05/2011

**Professora:** Filipa Garrido

**Turma:** 4º Ano B

**Duração:** 60 minutos

### **PLANO DE AULA**

Área: Língua Portuguesa

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
<p>→ Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Leitura e interpretação de um texto</li></ul>	<p>-Ler o texto <u>Os dois irmãos</u> (de Maria Alberta Menéres);</p> <p>-Realizar um jogo de perguntas e respostas, em equipas, que servirá para fazer a interpretação e análise gramatical do texto (nomes, verbos, tipos e formas de frases, família de palavras, área vocabular, ...).</p>
Competências	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"><li>- Linguagem oral;</li><li>- Vocabulário;</li><li>- Memória</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escutar;</li><li>- Interesse;</li><li>- Explorar</li></ul>

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem

(Plano sujeito a alterações.)

**Material:** Apresentação em *Powerpoint*, quadro interativo, texto Os dois irmãos.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Esta atividade foi trabalhada com 25 alunos do 4.º ano. Com ela era pretendido, essencialmente, trabalhar a leitura, interpretação e análise gramatical do texto. Esse texto foi escolhido com rigor e ponderação criteriosa, tendo em conta o ano de escolaridade e a turma a que se destinava, já que, segundo Solé (1998), “antes da leitura, o professor deverá considerar as capacidades e o potencial dos alunos, para que o nível de dificuldade dos textos seja acessível aos alunos, não deixando no entanto, de constituir um certo desafio” (p. 77-78).

Comecei por ler o texto e, em seguida, pedi a alguns alunos que o lessem novamente. A leitura inicial que fiz não deve ser dispensada, uma vez que, de acordo com Giasson (1993): “As estratégias que facilitam a compreensão leitora podem, e devem, ser ensinadas. Não se pode esperar que os alunos se tornem autónomos de forma autónoma” (p.56).

A leitura sucessiva e em voz alta, do mesmo texto, deve-se ao facto de a leitura ser uma das habilidades mais importantes e fundamentais que podem ser desenvolvidas pelos alunos e, de acordo com Soares (2002):

A leitura não é (...) um acto solitário; é a interação verbal entre indivíduos e indivíduos socialmente determinados. (...) Do ponto de vista da dimensão individual de literacia a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a infância. (pp.68 - 69)

Tendo isso em conta, bem como a consideração de Cabral (1986): o qual assinala que “No processo de leitura, ocorrem, pelo menos, quatro etapas, segundo uma visão psicolinguística: decodificação, compreensão, interpretação e retenção” (p. 16), torna-se evidente a importância, não só da leitura do texto de uma forma sólida, bem como um posterior trabalho de interpretação deste, que permita aos alunos completar cada uma dessas fases.

Antes de dar início ao exercício de interpretação e análise do texto, foi necessário garantir que houve compreensão do vocabulário por parte dos alunos, uma vez que é consensual entre todos os autores que o conhecimento lexical do aluno é uma mais-valia importante na compreensão da leitura.

De acordo com o autor atrás referido, o reconhecimento das palavras, ou seja, o conhecimento do significado das mesmas, é a base necessária e, por vezes essencial, para a compreensão na leitura, sem a qual não seria possível extrair significado do texto. Torna-se também fundamental clarificar dúvidas que os alunos possam ter sobre o texto,



uma vez que os problemas de compreensão na leitura podem dar-se ao nível da palavra, da frase, das relações entre frases, ou em aspetos mais globais do texto.

Estas falhas de compreensão são importantes para o professor, pois informam-no acerca da perceção que o aluno tem da sua própria compreensão. Solé (1998) afirma que o conhecimento que temos sobre o nível a que compreendemos é o resultado da própria compreensão.

Assim, o aluno, ao não perceber uma palavra ou frase, deverá servir-se do contexto, e da interpretação até aí construída do texto para lhe criar um significado, podendo mesmo, caso estas estratégias não resultem, continuar a ler, pois a solução ou sentido poder-se-á revelar pelo resto do texto.

Relativamente à interpretação e análise do texto, o facto de ter acontecido por intermédio de um jogo em equipas, trouxe aspetos positivos, a vários níveis. Em primeiro lugar, a importância do jogo como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos é inegável. Sendo uma atividade lúdica, torna-se num método eficaz de ensino, uma vez que, de acordo com Fernández (1990): “A libertação da inteligência aprisionada apenas poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender.” (p.30).

De facto, o jogo não é simplesmente um “passatempo”, mas sim, pelo contrário, uma atividade de profunda exigência para o aluno e que tem lugar de extraordinária importância na educação escolar. Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa.

O jogar é essencial para que a criança manifeste a sua criatividade, utilizando as suas potencialidades de maneira integral. O jogo cria ainda uma situação de regras que proporcionam uma zona de desenvolvimento a nível social no aluno.

Como afirma Rego (2000): “O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e processa-se de forma dinâmica (e dialética) através de ruturas e desequilíbrios provocados por contínuas reorganizações por parte do indivíduo.” (p. 59)

Também Oliveira (1999) comenta:

Relativamente à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogéneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim, como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura. (p.78)

O facto de o jogo ser em equipas foi também ele pertinente e benéfico, já que o trabalho de grupo possibilita a dependência mútua para atingir um objetivo.

Esta interdependência positiva é mais do que apenas trabalhar organizados em equipa. Vygotsky (1987) defende que o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, mas do social para o individual. Cada membro do grupo tem, portanto, uma participação vital para o sucesso e o grupo não alcançará esse sucesso se um dos membros for ignorado ou excluído.

Os membros do grupo interagem diretamente uns com os outros e, além disso, o trabalho não isenta os membros da responsabilidade individual. Cada participante é responsável pelo que faz pela equipe e individualmente. As crianças que realizam esse tipo de atividade estão aptas a discutir as realizações do grupo, o que o grupo aprendeu e como o aprendeu.

A este respeito, Flores e González (2001) comentam: “A aprendizagem colaborativa é caracterizada pela presença de grupos de alunos que se responsabilizam pela interação que os levará a uma meta comum” (p.12). Também Coll e Marti (1999) afirmam que: “as interações (entre alunos) propiciam o desenvolvimento, promovem uma evolução e mudam as pessoas” (p.132).

Assim sendo, toda a forma como se processou a leitura, interpretação e análise do texto foi adequada e funcionou perfeitamente dentro do que era exigido neste contexto.

É de referir que, sendo que considero que a minha postura na aula foi boa e consegui tornar a aula dinâmica e participativa para todos os alunos. No entanto, deparei-me com alguns problemas a gerir os comportamentos.

Tendo em conta o carácter lúdico com que procurei conduzir a aula, que já referi, as crianças demonstraram-se bastante agitadas, embora empenhadas nas atividades.

Revelei algumas dificuldades em mostrar firmeza em determinados momentos e, deparando-me com as diferenças de atitude a ter perante crianças do 1.º Ciclo e crianças do Pré-Escolar, percebi que tinha de adotar algumas medidas mais vincadas para manter a disciplina em aulas futuras.

No entanto, considero que a minha prestação foi, de um modo geral, positiva.

## 2.2.5 – Planificação na área de Matemática

No quadro 14 apresento a planificação da aula de Matemática que lecionei ao 2.º ano, no dia 18 de outubro de 2011 e que teve uma duração de 60 minutos, na qual falei do relógio (horas e minutos).

Quadro 14 – Planificação na área de Matemática

**Data:** 18/10/2011

**Professora:** Rute Costa

**Turma:** 2º Ano A

**Duração:** 60 minutos

### PLANO DE AULA

Área: Matemática

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
<p>→ Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ O relógio: as horas e os minutos</li></ul>	<p>-Mostrar um modelo de um relógio e introduzir o tema, dialogando e explicando a função do relógio e como o consultar;</p> <p>-Realizar com as crianças alguns exercícios de leitura de horas;</p> <p>-Proceder a uma atividade, na qual será tocado um instrumento musical (ferrinhos) e, em seguida, as crianças, em grupos de 2, terão de representar as horas equivalentes ao número de sons tocados (Os pontos de cada equipa serão contabilizados por meio de registo informático, projetado através do <i>Datashow</i>);</p> <p>-Contar uma história, na qual vão sendo ditas várias horas, que as crianças terão de marcar no relógio;</p>
Competências	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"><li>- Observar;</li><li>- Comparar;</li><li>- Interpretar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escutar;</li><li>- Concentração da atenção;</li><li>- Explorar.</li></ul>

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem

(Plano sujeito a alterações.)

**Material:** Modelos de relógios de plástico, *Datashow*, apresentação em *Powerpoint*, instrumento musical (ferrinhos)

## Inferências e fundamentação teórica

Esta atividade foi trabalhada com 23 alunos do 3.º ano. Teve como finalidade ensiná-los a consultar as horas num relógio. Por esse motivo, comecei pela componente teórica, mostrando um relógio às crianças e explicando a função de cada um dos três ponteiros do relógio.

Depois, para consolidar os conceitos, solicitei a algumas crianças que procedessem à leitura de várias horas, que marquei no modelo do relógio que tinha. Além de dar aos alunos a oportunidade de cimentar o que fora aprendido, esse momento permitiu-me avaliar até que ponto os conceitos tinham sido assimilados.

Arends (1999) afirma que: “a fase final da exposição dum a lição é verificar se os alunos compreenderam as novas matérias e proporcionar a generalização do raciocínio sobre essas ideias.” (p.290)

Então, procedi à atividade em equipas, nas quais disponibilizei a cada par de crianças um modelo de um relógio (figura 18). Isso aumentou o seu interesse, atenção e vontade de participar.

Reys, citado por Matos e Serrazina (1996b) referem que: “Os materiais para a aprendizagem da matemática devem ser motivantes, e devem proporcionar manipulação individual.” (p.198).



*Figura 18 – Modelo de relógio de plástico*

Nesse exercício, para ditar os valores que as crianças deveriam colocar nos relógios, em forma de horas, utilizei o som dos ferrinhos. Usei este instrumento por se tratar de um instrumento de percussão e, segundo Mársico (1982): “Os instrumentos de percussão podem ser considerados como extensões dos instrumentos naturais de percussão - mãos, pés, dedos” (p.125). Usei então os sons deste instrumento para comunicar com as crianças através da música.

Gainza (1988) refere que: “A linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”. (p.119)

Por fim, o jogo que realizei com as crianças, tinha o propósito de as levar a aplicar o que tinham aprendido, numa simulação de um dia no seu quotidiano. Utilizei, para tal, uma apresentação em *Powerpoint*, para conceder às crianças o auxílio da visualização. De acordo com Novaes (1988), a leitura de uma imagem: “resulta de um processo onde intervêm não só as mediações que estão na esfera do olhar que produz a imagem, mas também aquelas presentes na esfera do olhar que as recebe. Este não é inerte, pois, atento, participa do jogo” (p. 369).

Nesta última atividade, é de referir que falhou a adaptação do nível de dificuldade à capacidade cognitiva das crianças. O exercício que propus foi demasiado exigente, pelo que muitas das crianças não conseguiram atingir o resultado correto da questão que foi colocada.

De resto, considero que a minha prestação foi, tal como a atividade, bastante positiva. Comecei a notar um maior à vontade durante a aula e, como consequência, a minha postura foi bem conseguida, tendo-me mostrado expressivo e seguro. Consegui também corrigir uma falha que se abatia sobre mim até então; mostrei firmeza e controlei a disciplina dos alunos, não tendo por isso retirado dinamismo à aula e à participação das crianças na mesma.

Procurei integrar as críticas que a professora que me fez em aulas anteriores, bem como recorrer à experiência que acumulei ao longo dessas mesmas aulas, para conduzir a aula tão bem quanto possível.

No final da aula apercebi-me do quanto tinha evoluído desde o início do meu percurso no Mestrado e considero-me agora muito mais apto para a docência.

## 2.2.6 – Planificação na área de Estudo do Meio

A planificação da aula de Estudo do Meio (quadro 15) corresponde à aula dada no 2.º ano, no dia 9 de janeiro de 2012 e teve a duração de 60 minutos. O tema trabalhado foi a classe dos peixes.

*Quadro 15 – Planificação na área de Estudo do Meio*

**Data:** 09/01/2012  
**Professora:** Sara Sepúlveda  
**Turma:** 1º Ano B  
**Duração:** 60 minutos

### PLANO DE AULA

Área: Estudo do Meio.

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
<p>→ Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Os peixes</li></ul>	<p>-Observar e dissecar um peixe, para verificar os seus constituintes;</p> <p>-Retirar os animais pertencentes à classe dos peixes de um painel que representará o fundo do mar;</p> <p>-A partir das imagens retiradas, explicar as principais características da classe dos peixes;</p> <p>-Proceder a um jogo de perguntas e respostas, sobre as características abordadas anteriormente, no qual as crianças terão de procurar por toda a sala de aula imagens de peixes, onde estarão escritas as questões;</p>
Competências	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"><li>- Observar;</li><li>- Dialogar;</li><li>- Relacionar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Escutar;</li><li>- Mostrar interesse;</li><li>- Explorar.</li></ul>

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem

(Plano sujeito a alterações.)

**Material:** Imagens de peixes, cartões com perguntas, modelo de lago em cartolina, luvas de borracha, tabuleiro de dissecação.

## Inferências e fundamentação teórica

Esta aula foi dada a 24 alunos do 1.º ano e teve como objetivo dar-lhes a conhecer a classe dos peixes e as suas principais características.

Comecei por mostrar um peixe (figura 19), já que considero a observação como sendo extremamente importante quando se aborda uma questão relacionada com a área de Estudo do Meio. Lessaerd-Hébert *et al* (2005) afirmam que: “Através da observação é possível estabelecer uma ligação entre o mundo empírico mundo teórico” (p.141). Ou seja, o que foi mencionado na parte teórica da aula verifica-se na prática.

Nestes termos, a observação constitui a técnica mais importante da pesquisa levada a cabo.



*Figura 19 – Peixe para dissecação*

Comecei por dissecar o peixe, mostrando-o às crianças e falando das características da classe a que pertencia. Enquanto o fazia, não me limitei a falar e esperar que elas ouvissem. Em vez disso, promovi um diálogo e permiti que todas contribuíssem, contando as suas experiências e ideias.

Fui, assim, ao encontro do modelo construtivista do ensino, segundo o qual, de acordo com Teixeira (2004) se privilegia a aprendizagem partindo do pressuposto que o educando é o sujeito da aprendizagem e como tal, deve ser considerado pessoa ativa e participativa na construção do conhecimento.

O mesmo autor acrescenta que o aluno deixa de ser um recetor passivo que memoriza para aprender. Ele é estimulado a questionar e a agir com autonomia e criatividade sobre o contexto, relacionando os conhecimentos novos com os prévios, de

que todos os alunos são portadores, de forma crítica e reflexiva, pois nisso consiste, segundo o autor, a aprendizagem.

Também é de referir, que o tema tem um grande interesse para as crianças e como tal, todas tinham já conhecimentos prévios que partilharam. A este respeito, as OCEPE (ME, 1997) descrevem um aspeto que também se adequa ao 1.º ciclo, ao referirem que:

Neste sentido, acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros. (p.19)

Para terminar, o jogo de perguntas e respostas que as crianças levaram a cabo serviu para consolidar o que tinha sido abordado.

Optei por espalhar as questões por toda a sala, sob a forma de peixes, para estimular a atenção e velocidade de reação das crianças. O jogo funcionou em equipas, pois, de acordo com Arends (1999) o trabalho em equipa “ajuda a promover o comportamento cooperativo, (...) e desenvolver melhores relações grupais entre os alunos” (p. 367).

Delisle (2000) comenta, também, que: “Atividades em grupos permitem desenvolver competências sociais dado que aprendem uns com os outros e actuam em conjunto (...). Desenvolvem-se ainda, capacidades de liderança, pois há alunos que tomam conta do seu próprio grupo ou ajudam outros com as suas investigações” (p. 19).

A aula foi bem conseguida e as crianças mostraram-se sempre entusiasmadas e motivadas. Em algumas ocasiões tive de ser bastante firme e rigoroso, o que contribuiu para que conseguisse gerir os comportamentos, apesar da vertente lúdica das atividades que propus.



### 2.2.7 – Planificação da P.P.A.C.P (Área de Língua Portuguesa)

A minha PPACP decorreu às 9h30m e foi avaliada pela professora da sala e por duas professoras da equipa de supervisão da Prática. Trabalhei 4 áreas, cujas planificações vou apresentar pela ordem em que ocorreram. Cada uma teve a duração de 20 minutos, com exceção do jogo, que durou 15 minutos.

No quadro 16 está representada a planificação da aula de Língua Portuguesa que dei na Prova Prática ao 2.º ano, no dia 14 de fevereiro de 2012 e que teve uma duração de 20 minutos, na qual trabalhei a leitura, interpretação e análise gramatical de um texto.

*Quadro 16 – Planificação na área de Língua Portuguesa (PPACP)*

PLANO DE AULA	
<u>Área:</u> Língua Portuguesa.	
Conteúdos	Procedimentos - Métodos
→ Língua Portuguesa  ○ Leitura, interpretação e análise gramatical de um texto	-Realizar a leitura modelo do texto <i>A formiga e a pomba</i> e pedir a algumas crianças para lerem;  -Proceder à interpretação do texto, oralmente;  -Colocar uma frase no quadro, a partir da qual será concretizada a análise gramatical do texto (tipos e formas de frases, grupo nominal, grupo verbal, nome, verbo, determinante, pronome, adjetivo).
Competências	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
- Avaliar informação; - Interpretar.	- Escutar; - Mostrar interesse.

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem  
(Plano sujeito a alterações.)

**Material:** Texto *A formiga e a pomba*, cartões com palavras.

## **Inferências e fundamentação teórica**

Esta aula foi dada a 22 alunos do 2.º ano. Nela era proposto ler e trabalhar um texto, que serviria para introduzir o tema da área seguinte.

Comecei por realizar a leitura modelo do texto, antes de pedir às crianças que o lessem elas próprias. Isto é fundamental neste nível de ensino, pois permite à criança ter acesso a um exemplo correto de como deve ser lido o texto, o que facilitará a sua leitura posterior, pois já possui uma referência e um modelo de como o deve fazer. Além do mais, Spodek e Saracho (1998) defendem que: “ler em voz alta enriquece o divertimento e o entendimento da literatura, desenvolve o vocabulário oral (receptivo e expressivo), promove o conceito de leitura (...).” (p.249)

Depois da leitura, procedi à interpretação do texto. A interpretação deve sempre suceder a leitura de um texto, pois é fundamental ter-se a certeza de que as crianças compreenderam o significado do que leram. Sim-Sim (2007) menciona que: “por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto.” (p.7).

Conduzi a fase seguinte da aula como um diálogo com os alunos. Conversei com eles sobre o texto, trabalhando assim a sua interpretação. Optei por utilizar esta estratégia, uma vez que o diálogo e a comunicação bilateral são fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Soares e Ribeiro (2000) referem isso mesmo, ao apontarem que: “Na sua prática pedagógica, o professor torna-se um mediador da relação dos estudantes com o conhecimento e desencadeador de reflexões, a fim de possibilitar aos alunos a construção do saber, a capacidade de aprender a aprender e o desenvolvimento ético, político, pessoal, profissional e da cidadania” (p. 4). As autoras completam o raciocínio, mencionando que o professor exerce a sua autoridade mediante o diálogo, no respeito, na interacção, na negociação e no estabelecimento de uma relação horizontal com os estudantes.

Enquanto dialogava com as crianças e conduzia a aula, tentei solicitar a participação de todas as crianças, incentivando-as quando não conseguiam, à partida, indicar a resposta correta. Mantive uma postura calma mas firme para com elas, ajudando-as e reforçando positivamente os seus desempenhos. Voli (1998) assinala que:

a projecção que o professor envia de si mesmo à classe é recebida por seus alunos, que por sua vez vão se sentindo seguros, reforçados em seu próprio autoconceito, partes integrantes do grupo, motivados a aprender e conscientes de sua capacidade de fazê-lo. Sua projecção motiva seus alunos a entrar por si

mesmos em uma situação de auto-estima e, portanto, de autodisciplina, auto-responsabilidade e auto-realização. (p.147)

As crianças participaram ativa e espontaneamente na aula, pelo que considero que a estratégia foi adequada e funcionou na perfeição. É ainda de referir que quando as crianças não conseguiam responder a uma pergunta, procurei sempre levá-las a chegar às respostas, sem lhas dizer ou transferir a pergunta para um colega, o que, na minha ótica, é de extrema importância. Consegui também manter a disciplina e mostrei-me sempre expressivo e afetuoso com as crianças.

## 2.2.8 – Planificação da P.P.A.C.P (Área de Estudo do Meio)

No quadro 17 está representada a planificação da aula de Estudo do Meio que dei na PPACP, cujo tema era as formigas.

*Quadro 17 – Planificação na área de Estudo do Meio (PPACP)*

<b>PLANO DE AULA</b>	
<b>Área:</b> Estudo do Meio.	
<b>Conteúdos</b>	<b>Procedimentos - Métodos</b>
→ Estudo do Meio: <ul style="list-style-type: none"> <li>As formigas</li> </ul>	- Falar das características gerais das formigas, observando a imagem de uma; - Mostrar um formigueiro e explicar a sua constituição e modo de funcionamento.
<b>Competências</b>	
<b>Capacidades – Destrezas</b>	<b>Valores – Atitudes</b>
- Analisar; - Avaliar informação.	- Escutar; - Atenção.

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem  
(Plano sujeito a alterações.)

**Material:** fotografias de formigas, maquete de formigueiro.

## Inferências e fundamentação teórica

Esta aula foi dada aos mesmos alunos e logo a seguir à que atrás descrevi. Sendo que a aula se tratava da P.P.A.C.P., a escolha do tema foi deixada ao meu critério. Assim, optei por falar das formigas, uma vez que se trata de um tema pelo qual as crianças, por natureza, sentem fascínio e curiosidade.

Durante a aula, tive o cuidado de ouvir as ideias e opiniões das crianças, uma vez que todas elas tinham experiências e teorias que quiseram partilhar. Antunes (2001) aponta que o professor deve "maximizar as oportunidades de os alunos aprenderem a partir dos seus interesses, gostos e motivação, procurando sempre relacionar o mais possível os assuntos com as suas histórias de vida (p. 254).

Quando conduzi o diálogo com as crianças, abordei conceitos rigorosos e termos específicos, não descartando as expressões empíricas empregues pelas crianças, estabelecendo sempre a relação entre estas e os termos científicos. Martins *et al* (2009) defendem que "Os educadores devem partir das noções intuitivas das crianças sem pretender que sejam memorizadas definições técnicas ou conceitos científicos" (p. 15).

O motivo pelo qual comecei a aula mostrando às crianças duas imagens de tamanho A2 (figura 20), com fotografias de formigas, foi ajudar as crianças a visualizar o tema que estava em discussão. Spodek e Saracho (1998) salientam que: "As fotografias estimulam discussões e oferecem informação (...)." (p. 335). O tamanho das imagens que usei foi importante, uma vez que deu oportunidade a todas as crianças de visualizarem as fotografias, inclusivamente as que se encontravam nas carteiras mais recuadas. Os mesmos autores constataam que: "As fotos devem ser grandes o suficiente para poderem ser vistas por um grupo de crianças, e não devem conter um excesso de detalhes, para que elas se possam concentrar no que é importante." (p.335).



Figura 20 – Fotografia de uma formiga

O facto de ter utilizado uma maquete de um formigueiro (figura 21), serviu para mostrar às crianças uma estrutura que elas, possivelmente, nunca tinham tido oportunidade de ver. As maquetes, de acordo com Gilbert *et al* (2000): “são representações de uma ideia, objeto, acontecimento, processo ou sistema criado com um objetivo específico.” (p.4). Uma maquete trata-se, portanto, de uma representação como uma tradução, ampliação ou modelo da realidade, e por este motivo, as maquetes são recursos facilitadores da aprendizagem. Giordan (1996) refere que uma maquete se trata de “uma construção, uma estrutura que pode ser utilizada como referência, ou uma construção analógica que permite materializar uma ideia ou um conceito tornando-os assim diretamente assimiláveis.

Segundo Sabino *et al* (2009) existem vários tipos de modelos ou maquetes, que são estruturas tridimensionais palpáveis utilizadas para demonstrar, de forma simples, como fenómenos reais podem acontecer.



*Figura 21 – Maquete de um formigueiro*

Para me certificar de que todas as crianças apreendiam todos os elementos do formigueiro, após a explicação, transporte a maquete por toda a sala, passando junto de todas as crianças.

Todos se mostraram extremamente entusiasmados e curiosos relativamente ao tema em geral e, em particular, à maquete. Além disso, mostrei segurança, à vontade e expressividade, o que contribuiu para a aula ter sido bastante bem sucedida.

### 2.2.9 – Planificação da P.P.A.C.P (Área de Matemática)

Após terminar a aula da área de Estudo do Meio, passei para a área de matemática, cuja planificação está apresentada no quadro 18.

*Quadro 18 – Planificação na área de Matemática (PPACP)*

#### **PLANO DE AULA**

**Área:** Matemática.

<b>Conteúdos</b>	<b>Procedimentos - Métodos</b>
<p>→ Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Composição e decomposição de números</li></ul>	<p>-Pedir às crianças que, a pares, decomponham alguns números, através da adição e da multiplicação, primeiro em dois termos e, posteriormente, em três;</p> <p>-Representar as decomposições efetuadas utilizando algarismos móveis e feijão;</p> <p>-Solicitar que sejam lidas as diferentes decomposições efetuadas pelos alunos.</p>
<b>Competências</b>	
<b>Capacidades – Destrezas</b>	<b>Valores – Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Concentrar a atenção;</li><li>- Resolver problemas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Colaboração;</li><li>- Entreajuda.</li></ul>

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem  
(Plano sujeito a alterações.)

**Material:** modelos de formigas em pasta de moldar, palhas com algarismos móveis, feijão, modelos de protuberâncias de terra.

## Inferências e fundamentação teórica

Depois de organizar as crianças a pares, entreguei-lhes um conjunto de material (figura 22), do qual constavam 3 modelos de formigas em massa de moldar, palhas com algarismos e sinais de operações, um modelo de um monte de terra, que representava a entrada de um formigueiro e, ainda, uma caixa com feijões. Entreguei o material às crianças, com a ajuda de 2 “chefes de material”.

O objetivo da aula foi trabalhar a composição e decomposição de números. Servi-me de um material diversificado, a que todas as crianças tiveram acesso individual. Era importante que este material fosse apelativo, para, por consequência, tornar para as crianças apelativa a resolução de exercícios matemáticos.

De acordo com Serrazina (2006), citada por Caldeira (2009a): “a utilização de materiais manipuláveis pode contribuir para melhorar a relação dos alunos com a matemática” (p.207). A mesma autora também refere que: “a utilização dos materiais manipulativos, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à matemática.” (p.12). Por este motivo e para promover a interação com os pares, solicitei às crianças que trabalhassem a pares, sendo que cada uma tinha uma função, não ficando nenhuma delas sem aceder ao material. Martins *et al* (2009) consideram fundamental que: “no caso dos grandes grupos, haja a preocupação de disponibilizar recursos a todas as crianças.” (p.21).

As crianças tiveram de decompor alguns números, que indiquei, colocando cada um dos termos em cada formiga e os sinais da operação que realizassem entre as formigas, obtendo assim o resultado pretendido. Para tal, tinham liberdade de o fazer como entendessem, desde que a decomposição estivesse correta. Isto é importante pois, como refere Oliveira (2004), quando trabalha com materiais manipulativos: “a criança vai percebendo gradualmente que respeitar as regras, agiliza o raciocínio, desenvolvendo a criatividade ao descobrir as várias possibilidades envolvidas” (p.18).



Figura 22 – Material matemático

Para o auxílio do cálculo, as crianças teriam de colocar por baixo de cada número, a respetiva quantidade de feijões. Isto é fundamental, uma vez que é consensual que a aprendizagem se constrói do concreto para o abstracto. Matos e Serrazina (1996b) definem este tipo de materiais concretos, como os feijões, como sendo: “objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia.” (p.193)

Após a realização de cada exercício, solicitei a vários grupos de crianças que comunicassem a forma como tinham efetuado a decomposição e registei todas as hipóteses, no quadro. As OCEPE (ME, 1997), a este propósito, apontam um facto que se adequa também ao 1.º ciclo, referindo que:

O(a) educador(a) proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão. Não se trata de apoiar as soluções consideradas, correctas, mas de estimular as razões da solução, de formar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico. (...). (p.78)

A metodologia e prática que levei a cabo na aula funcionaram, sendo apenas de referir que, numa utilização futura deste material, é conveniente que exista um trabalho mais extensivo e durante um período mais longo, de modo a explorar todas as suas potencialidades.

Na sequência das áreas anteriores, mantive uma postura expressiva e afável para com as crianças, tentando aplicar firmeza e rigor, sem retirar dinamismo à aula. Tendo em conta que se tratou da terceira área e as crianças já estavam algo agitadas, além do facto do próprio carácter da aula dar azo a uma maior irrequietude, tive um pouco mais de dificuldade em controlar os comportamentos. Consegui, no entanto, na maioria do tempo manter o barulho a um nível aceitável, certificando-me de que se tratava de um barulho “saudável” e necessário, já que a atividade era para ser trabalhada a partes.

Por último, iria realizar um jogo. Para isso, levei os alunos para o recreio, onde já tinha tudo previamente preparado, no sentido de não perder tempo.



## 2.2.10 – Planificação da P.P.A.C.P. (Área de Jogo)

Por último, realizei um jogo (quadro 19) no exterior. Por forma a não perder tempo, já tinha tudo preparado no espaço. Este jogo estava relacionado com o tema da aula.

Organizei as crianças em comboio na sala e encaminhei-as para o recreio.

*Quadro 19 – Planificação na área de Jogo (PPACP)*

**Data:** 14/02/2012  
**Professora:** Rute Costa  
**Turma:** 2.º Ano A  
**Duração:** 15 minutos

### PLANO DE AULA

Área: Jogo.

Conteúdos	Procedimentos - Métodos
→ Jogo do Formigueiro	<p>-Realizar o "Jogo do Formigueiro"</p> <p>Regras do jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• As crianças estão divididas em 4 equipas, de 6 elementos cada;</li><li>• Em cada equipa, há 1 rainha, 2 soldados e 3 operárias;</li><li>• As operárias devem apanhar os alimentos espalhados e colocá-los no seu formigueiro;</li><li>• Os soldados devem apanhar as operárias das outras equipas. Ao apanharem uma, esta deverá ficar imóvel, com os braços levantados, até que a rainha da sua equipa a "salve", tocando-lhe;</li><li>• O jogo termina quando todos os alimentos tiverem sido recolhidos;</li><li>• Vence a equipa que tiver o maior número de alimentos no seu formigueiro.</li></ul>
Competências	
Capacidades – Destrezas	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"><li>- Aplicar;</li><li>- Relacionar;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esforço;</li><li>- Colaboração;</li></ul>

Baseado no modelo T da unidade de aprendizagem  
(Plano sujeito a alterações.)

**Material:** arcos, modelos de alimentos em esferovite, autocolantes com imagens.

## Inferências e fundamentação teórica

O jogo em causa, denominado “Jogo do Formigueiro”, teve como principal objetivo permitir às crianças exercitarem-se e libertarem a tensão que haviam acumulado após uma hora de aulas, mantendo a temática trabalhada na sala.

Esta atividade foi fundamental, já que, depois de 3 áreas consecutivas de aulas, é importante que as crianças possam ter a oportunidade de descomprimir, exercitando-se. Segundo Spodek e Saracho (1998): “os jogos realizados em grandes espaços abertos encorajam actividades motoras amplas.” (p.127).

O momento em que levei as crianças da sala para o espaço exterior, onde ser iria realizar o jogo, foi muito importante. De acordo com Hohmann e Weikart (2009) “as transições são períodos em que as crianças mudam de uma actividade ou experiência para a seguinte. (...) são importantes porque criam uma atmosfera para a experiência subsequente.” (p.231). Tentei, por isso, fazê-lo de forma mais harmoniosa possível, em comboio e a pares.

Uma vez no recreio, comecei por definir as regras que iriam reger o jogo, sendo que é do senso comum que as regras são o elemento mais importante e basilar de qualquer jogo.

Macedo (1997) refere que no jogo de regras, o conseguir jogar implica em assimilação recíproca de esquemas e coordenação de diferentes pontos de vista.

O jogo foi realizado em equipas, para fortalecer o espírito de grupo, a cooperação e a entre-ajuda. Grau e Ortiz (2001) consideram fundamental a “criação de um conjunto de condições favoráveis que se prendem à distribuição das tarefas e recursos, o estabelecimento de uma dinâmica de trabalho, a construção de uma atmosfera participativa, enfim, criar um clima propício ao trabalho em e de equipa” (p.77). Em cada equipa, as crianças tinham diferentes funções, sendo que cada “tipo de formiga” – rainha, operária e soldado – tinha um símbolo próprio (figura 23) que o identificava, indicada num autocolante que as crianças colaram nos bibes.



*Figura 23 – Símbolos do “Jogo do Formigueiro”*

Após iniciado, o jogo decorreu com normalidade, sendo que todas as crianças se esforçaram por levar a sua equipa a vencer.

No final, levei as crianças de novo para a sala, onde a Margarida ia começar a sua P.P.A.C.P.

É de referir que aproximadamente metade do tempo de que dispunha para a atividade, foi usado no processo de levar as crianças para o exterior, explicar-lhes as regras e distribuir-lhes os autocolantes identificariam as suas funções no jogo. Assim, sobrou-me menos tempo do que o previsto para pôr o jogo em prática.

Numa futura realização deste jogo, terei de me acautelar para este facto, dizendo, por exemplo, as regras na sala de aula, onde as crianças estão mais recetivas a explicações.

Ao longo das aulas que fui dando, procurei integrar as críticas que me foram sendo feitas, no sentido de melhorar as minhas prestações. Planeei cada aula tendo em conta os aspetos mais e menos positivos das aulas anteriores, para colmatar as falhas e evoluir sempre num sentido ascendente. Notei que fui sentindo gradualmente menos dificuldades, tanto a planificar como a por em prática as minhas aulas, pelo que acredito que progredi significativamente ao longo do meu período de estágio.

Em virtude da PPACP já ter sido avaliada e classificada, não vou pronunciar-me mais sobre os aspetos positivos ou a melhorar que me foram apontados pelos três elementos que compunham o júri.

No entanto, e porque tive a oportunidade de repetir a aula de Estudo do Meio numa outra realidade educativa e com outra faixa etária, posso afirmar que esta segunda aula decorreu muito bem, pois integrei as críticas que me tinham sido feitas. A reflexão e a experiência contribuem para o meu crescimento pessoal e profissional.

No próximo capítulo apresentarei os dispositivos de avaliação, outra ferramenta que teve um papel importante na minha formação.



## **Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação**



## **Descrição do capítulo**

Neste capítulo começarei por elaborar uma breve fundamentação teórica, na qual farei uma reflexão sobre a importância da avaliação no ensino.

De seguida, apresentarei os dispositivos de avaliação de 6 propostas de trabalho realizadas durante o período de estágio profissional. As avaliações serão referentes a 6 áreas curriculares, sendo elas: Domínio da Matemática; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Conhecimento do Mundo; Língua Portuguesa; Matemática; e, Estudo do Meio. Para cada uma das áreas apresentarei a descrição dos parâmetros e critérios de avaliação, a grelha de avaliação da atividade e a apresentação e análise dos resultados.

### **3.1 – Fundamentação teórica**

A avaliação é um elemento fundamental da prática educativa. De acordo com Santiago (2000): “a avaliação apresenta-se como um dispositivo importante para a manutenção do que já foi adquirido e o apoio à inovação e mudança.” (p.38)

Para Sarraón (2002):

a avaliação no contexto escolar supõe a implicação de todos os agentes, permite o estabelecimento de parâmetros comparativos ao longo do tempo, satisfazendo o dever social da escola render contas à sociedade, às famílias implicadas com as quais se poderá estabelecer um diálogo partindo dos resultados obtidos. (p.37)

Roldão (2008) comenta que: “a avaliação surge como uma entidade mal-amada, o «mal» necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar, se nos dispensassem de a desempenhar.” (p.39)

Cortés e Torres (1990) afirmam que:

A avaliação deixará de ser uma actividade odiada pelos alunos, que lhes semeia de angústia a aprendizagem, que fomenta o espírito competitivo entre obreiros do mesmo labor, para ser tão desejada pelo aluno como pelo professor, pois será um termómetro do rendimento, bússola das actividades, um precioso instrumento utilizado na sã tarefa de auto-superação correspondente a uma atitude de acreditar que é possível que a escola não crie dentro de si as mesmas condições de luta selvagem da sociedade, que é possível fazer de cada aluno um amigo a quem constantemente ajudamos a dar-se conta de tudo o que o possa ajudar a crescer como ser humano que é. (p. 92-93)

Através da avaliação, o professor tem a oportunidade de fazer análises críticas, definir estratégias e introduzir mecanismos de correção.

A avaliação não serve para avaliar somente o aluno; serve igualmente para avaliar o docente, as suas práticas e as suas estratégias. Conforme defende Perrenoud, citado por Estanqueiro (2010): “é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.” (p.83)

A avaliação não pode nem deve encarar o ensino como uma mera soma de quantidades que se resumem apenas a nota, aprovações ou reprovações. Como sustentam Pais e Monteiro (2002): “Não haverá avaliação eficaz, como não haverá ensino nem aprendizagem eficaz, se o professor não reflectir sobre as suas práticas diárias, se não se avaliar diariamente.” (p.76)

Portanto, conforme Ribeiro, citado por Varela (2006), o processo de avaliação deve ser entendido como um “processo analítico-descritivo e informativo nos meios que emprega e formativa na intenção que lhe está subjacente” (p.130).

A avaliação pode classificar-se como avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica é realizada no início do processo de ensino-aprendizagem (início de ano lectivo, do período lectivo, de uma unidade de conteúdo, de uma aula) e tem como finalidade verificar os conhecimentos e as capacidades dos alunos, bem como os seus interesses sobre conteúdos de ensino e aprendizagem. Ferreira (2007) comenta que a principal finalidade da avaliação diagnóstica é determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, com vista a tomar-se decisões didácticas sobre como e por onde começar o processo de ensino e de aprendizagem. Rosales (1992) refere que: “a sua realização tem como missão específica determinar as características da situação inicial de um determinado processo didáctico que se quer pôr em marcha e servir de base, portanto, a decisões sobre programação ou esboço do mesmo.” (p.36)

Portanto, a avaliação diagnóstica permite que se conheça as características iniciais dos alunos da turma para se tomar decisões de planificação, de modo a que se possa criar as condições necessárias para os alunos tirarem o melhor proveito possível do ensino.

A avaliação formativa, segundo Allal (1986) pode ser definida (1986) como: “uma componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia de mestria ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino”.(p.176)

Deste modo, nas palavras de Ferreira (2007), a função formativa da avaliação caracteriza-se por “incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos resultados, ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens.” (p. 27)



Para Abrecht (1994) A avaliação formativa permite aos professores, “orientar com eficácia e flexibilidade, e a dispor de pontos de referência para a aplicação de estratégias pedagógicas de determinada amplitude.” (p. 33)

A avaliação formativa foi pensada tanto para quem aprende como para quem ensina. Tem como objectivos fazer o ponto da situação, encontrar meios de combater falhas e resolver problemas.

Quanto à avaliação sumativa, realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem, quer se trate de um trimestre, semestre, de um ano ou ciclo de estudos. Geralmente é feita através de testes ou exames e exprime-se pela atribuição de uma nota, que serve para comunicar ao aluno e aos pais os resultados conseguidos.

Rosales (1992) corrobora esta ideia, afirmando que: “a avaliação sumativa, a mais praticada e a mais conhecida desde sempre, tem um lugar no fim de um determinado processo didáctico, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adoptar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de selecção”. (p.36)

O autor aponta ainda que “a avaliação sumativa, a mais praticada e a mais conhecida desde sempre, tem um lugar no fim de um determinado processo didáctico, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adoptar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de selecção”. (p. 36)

Para Bloom *et al* (1983), a característica fundamental da avaliação é a de que “o julgamento do aluno, do professor ou do programa é feito em relação à eficiência de aprendizagem ou do ensino, uma vez concluídos”. (p.129).

Neste capítulo, para proceder à avaliação, utilizei valores qualitativos atribuídos aos alunos, de acordo com a cotação que obtiveram, conforme se pode ver no quadro 20.

*Quadro 20 – Escala de avaliação utilizada*

<b>Cotação quantitativa e qualitativa</b>	
0 – 2,9	Fraco
3 – 4,9	Insuficiente
5 – 6,9	Suficiente
7 – 8,9	Bom
9 – 10	Muito Bom

## 3.2. Dispositivo de avaliação da área de Conhecimento do Mundo

### 3.2.1. Contextualização

No dia 3 de maio de 2011, durante o meu período de estágio no Bibe Azul A propus uma proposta de trabalho de Conhecimento do Mundo a 27 alunos.

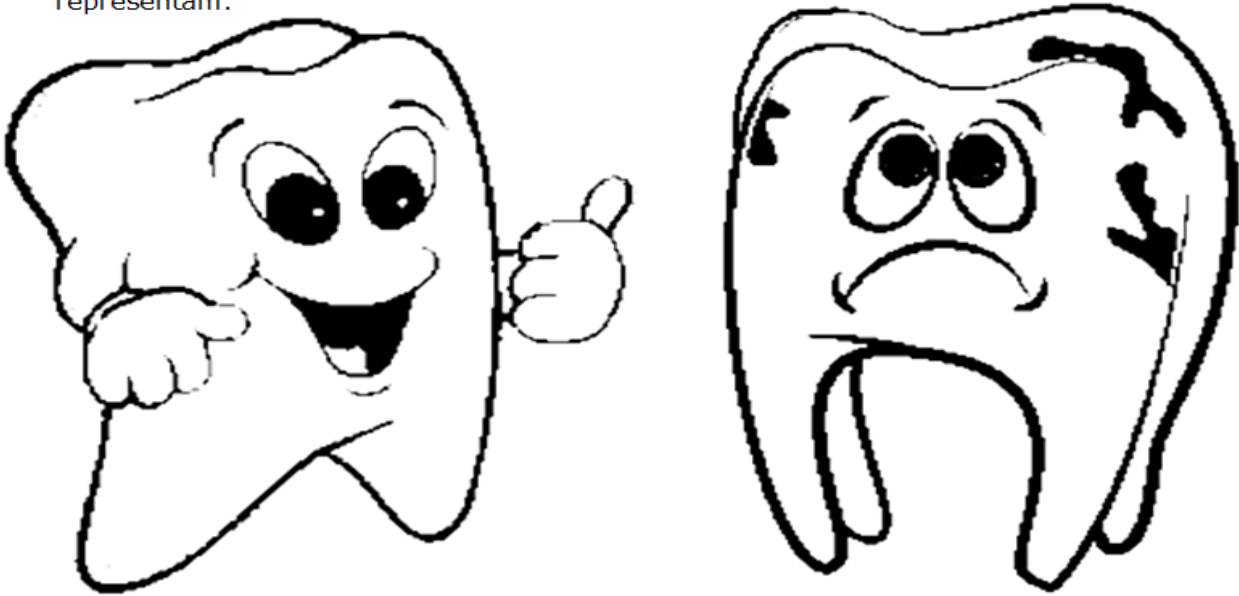
Depois de falar da dentição, distribui pelas crianças uma proposta de trabalho, na qual estavam representadas imagens de dois dentes, um saudável e um danificado. As crianças tinham de pintar o dente saudável com pasta de dentes e o danificado com pasta de chocolate, usando os dedos.

No quadro 21 apresento o dispositivo de avaliação.

*Quadro 21 – Dispositivo de avaliação da área de Conhecimento do Mundo*

Jardim-Escola João de Deus - Alvalade

Pinta as imagens dos dentes com pasta de dentes ou chocolate, tendo em conta o que representam.



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### **3.2.2. Parâmetros e critérios de avaliação**

O 1.º parâmetro de avaliação desta atividade é referente à capacidade de a criança analisar as imagens e saber classificá-las como, respetivamente, a de um dente saudável e a de um dente danificado. Em consequência, a criança deverá saber qual é aquela que tem de pintar com chocolate e aquela que deve de pintar com pasta de dentes.

No caso de pintar as duas imagens corretamente, ser-lhe-á atribuída a cotação de 6 valores. No caso de pintar apenas uma corretamente e a outra com o material inadequado, receberá 3 valores. Se, por outro lado, pintar ambas as imagens com o material errado, receberá uma cotação de 0 valores.

O 2.º parâmetro refere-se à forma como a criança preenche a imagem. Se preencher totalmente a imagem, sem ultrapassar os seus limites, ser-lhe-ão atribuídos 2 valores. Se preencher totalmente os limites mas os ultrapassar, ou se, por outro lado, não os preencher na totalidade apesar de não os ultrapassar, será cotado com 1 valor. Se ultrapassar os seus limites da imagem e não a preencher a imagem na totalidade, receberá uma cotação de 0 valores.

O 3.º parâmetro prende-se com a apresentação que a criança confere à sua folha de trabalho. Se a folha se apresentar limpa, com chocolate e pasta de dentes apenas na zona da imagem, ser-lhe-ão atribuídos 2 valores. Por outro lado, se a folha de trabalho estiver suja, com chocolate ou pasta de dentes em excesso, ou fora da zona da imagem, a criança receberá a cotação de 0 valores.

Enquanto as crianças iam realizando a proposta de trabalho, pude observar que, no geral, não apresentavam dificuldades de maior.

No quadro 22 estão descritos os parâmetros de avaliação da atividade em causa, com a cotação destinada a cada critério.

Quadro 22 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Pintou as imagens com o material correto	Pintou as duas imagens corretamente	6	6
	Pintou uma imagem corretamente	3	
	Não pintou nenhuma imagem corretamente	0	
2. Preencheu os limites da imagem	Preencheu totalmente os limites da imagem sem os ultrapassar	2	2
	Preencheu totalmente os limites da imagem, ultrapassando-os	1	
	Não preencheu totalmente os limites da imagem, não os ultrapassando	1	
	Não preenche totalmente os limites e ultrapassa-os	0	
3. Teve cuidado com a apresentação do trabalho	Apresentou a folha limpa	2	2
	Apresentou a folha suja e/ou pintada com borrões	0	
Total			10

### 3.2.3. Grelha de avaliação

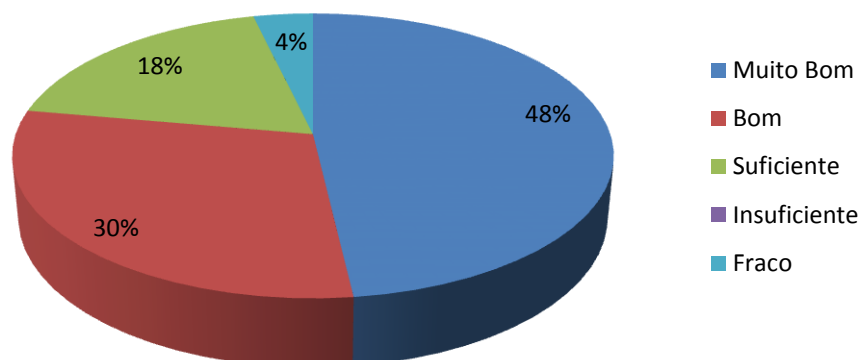
No quadro 23 estão registadas as cotações atribuídas a cada aluno relativas a cada um dos parâmetros de avaliação.

*Quadro 23 – Grelha de avaliação da área de Conhecimento do Mundo*

<b>Questões</b>	<b>1- Material correto</b>	<b>2- Pintura</b>	<b>3- Apresentação</b>	<b>Total</b>
<b>Cotações</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>Alunos</b>				
Aluno 1	6	1	2	9
Aluno 2	6	2	2	10
Aluno 3	6	2	2	10
Aluno 4	6	1	0	7
Aluno 5	6	1	0	7
Aluno 6	6	0	0	6
Aluno 7	6	1	2	9
Aluno 8	6	1	2	9
Aluno 9	6	2	2	10
Aluno 10	6	1	2	9
Aluno 11	3	1	2	6
Aluno 12	6	0	0	6
Aluno 13	6	2	2	10
Aluno 14	6	1	2	9
Aluno 15	6	0	2	8
Aluno 16	6	2	0	8
Aluno 17	3	2	0	5
Aluno 18	6	1	2	9
Aluno 19	6	1	2	9
Aluno 20	6	2	2	10
Aluno 21	6	2	0	8
Aluno 22	6	2	2	10
Aluno 23	0	1	0	1
Aluno 24	6	0	2	8
Aluno 25	6	1	2	8
Aluno 26	6	2	0	6
Aluno 27	6	1	0	7

### 3.2.4. Apresentação dos resultados em gráfico

A figura 24 representa, percentualmente, as classificações dos alunos da turma.



*Figura 24 – Gráfico de classificações obtidas na área de Conhecimento do Mundo*

### 3.2.5. Análise conclusiva

Ao observar a figura 24, verifica-se que 48% dos alunos obteve a classificação de Muito Bom, tornando-a na classificação com maior frequência. 30% dos alunos atingiram a classificação de Bom, enquanto 18% obtiveram Suficiente. É de referir que nenhum aluno obteve a classificação de Insuficiente. Por fim, apenas 1 aluno obteve Fraco, o que corresponde a 4% dos alunos da turma. Com exceção para esse aluno, todas as crianças obtiveram uma avaliação positiva, pelo que a atividade revelou estar de acordo com nível cognitivo dos alunos. É de notar que a criança que obteve a classificação de Fraco (23) foi a única que obteve uma classificação de 0 no primeiro parâmetro, que é o mais importante da atividade. Talvez tivesse sido oportuno ter dispensado atenção particular a esta criança aquando da realização da atividade, de modo a encaminhá-la de forma correta. Em virtude de conhecer bem a criança, posso arriscar a inferir que interpretou ao contrário a atribuição dos materiais. A criança 17 pintou com a mesma cor ambos os dentes, o que me leva a crer que não entendeu o que lhe era solicitado.

A pintura com o dedo tornou-se difícil para as crianças 11, 12 e 23, pois foram muito pouco cuidadosas com a sua apresentação, sendo a 12 a que mais dificuldades revelou.

### 3.3. Dispositivo de avaliação da área de Iniciação à Matemática

#### 3.3.1. Contextualização

No dia 3 de janeiro de 2011, durante o meu período de estágio no Bibe Amarelo A, propus uma proposta de trabalho de Iniciação à Matemática a 27 alunos.


Na proposta, as crianças tiveram de continuar uma sequência de círculos coloridos, que representavam planetas, fazendo bolas com plasticina e colando-as na folha de trabalho, nos locais correspondentes.

No quadro 24 apresento a proposta de trabalho que avaliei.

*Quadro 24 – Dispositivo de avaliação da área de Iniciação à Matemática*

Jardim-Escola João de Deus - Alvalade

Continua a sequência, colando os planetas de plasticina nos espaços próprios.



### **3.3.2. Parâmetros e critérios de avaliação**

O 1.º parâmetro de avaliação desta atividade é referente à capacidade de a criança completar a sequência corretamente com as bolas de plasticina coloridas.

No caso de completar toda a sequência corretamente, ser-lhe-á atribuída a cotação de 6 valores. Se completar a sequência, mas errar em alguma cor, receberá 3 valores. No caso de não colocar nenhum dos círculos de cores de forma a completar corretamente a sequência, receberá uma cotação de 0 valores.

O 2.º parâmetro refere-se à forma como a criança coloca os círculos de plasticina no interior dos limites dos espaços destinados. Se colocar todos os círculos totalmente dentro dos limites, ser-lhe-ão atribuídos 2 valores. Se colocar alguns círculos totalmente no interior dos limites destinados, mas não todos, será cotado com 1 valor. Se não colocar nenhum dos círculos de plasticina totalmente incluído nas áreas de destino, receberá uma cotação de 0 valores.

O 3.º parâmetro prende-se com a dimensão dos círculos de plasticina que a criança faz. Se todos os círculos tiverem dimensões semelhantes aos dos exemplos, ser-lhe-ão atribuídos 2 valores. Se algum círculo for demasiado grande ou demasiado pequeno, em relação ao dos exemplos, receberá 1 valor. Por outro lado, se nenhum dos círculos for semelhante ao dos exemplos, a criança receberá a cotação de 0 valores.

Por forma a permitir uma leitura mais rápida e eficaz, apresento no quadro 25 os parâmetros de avaliação da atividade em causa, com a cotação destinada a cada critério para uma classificação final de 10 valores.

Cabe ao educador ir circulando pela sala e registar as observações que vai realizando, respeitantes ao desempenho dos alunos. Neste caso, e como as crianças têm lugares fixos, elaborei uma planta da sala onde registei os dados que me poderiam ajudar, à posteriori, na avaliação.



Quadro 25 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Iniciação à Matemática

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Completou a sequência corretamente	Todas as cores correspondem à sequência correta	6	6
	Algumas cores correspondem à sequência correta	3	
	Nenhuma cor corresponde à sequência correta	0	
2. Colocou os círculos dentro do limite dos espaços destinados	Colocou todos os círculos totalmente dentro dos limites	2	2
	Colocou alguns círculos totalmente dentro dos limites	1	
	Não colocou nenhum círculo dentro dos limites	0	
3. Fez círculos com dimensões adequadas	Fez círculos com as dimensões adequadas	2	2
	Fez alguns círculos demasiado pequenos/ demasiado grandes	1	
	Fez todos os círculos demasiado grandes/ demasiado pequenos	0	
Total			10

### 3.3.3. Grelha de avaliação

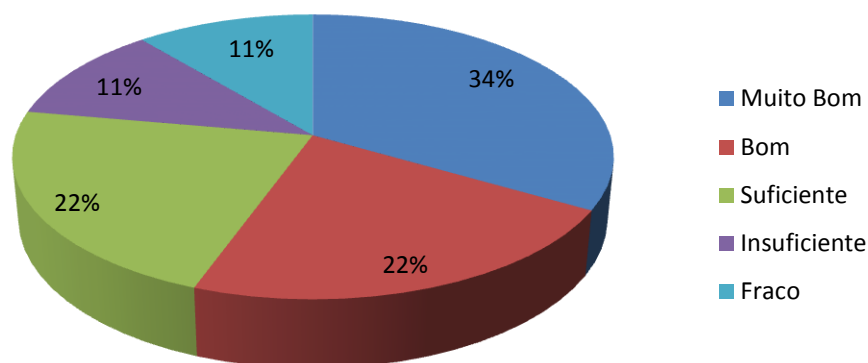
No quadro 26 estão registadas as cotações atribuídas a cada aluno relativas a cada um dos parâmetros de avaliação.

*Quadro 26 – Grelha de avaliação da área de Iniciação à Matemática*

<b>Parâmetros</b>	<b>1- Sequência</b>	<b>2- Colocação dos círculos</b>	<b>3- Construção dos círculos</b>	<b>Total</b>
<b>Cotações</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>Alunos</b>				
Aluno 1	6	2	1	9
Aluno 2	0	1	1	2
Aluno 3	3	2	2	7
Aluno 4	6	1	2	9
Aluno 5	6	1	1	8
Aluno 6	3	1	1	5
Aluno 7	6	2	2	10
Aluno 8	6	1	1	8
Aluno 9	0	2	0	2
Aluno 10	3	1	1	5
Aluno 11	6	2	1	9
Aluno 12	3	1	1	5
Aluno 13	6	1	2	9
Aluno 14	6	2	1	9
Aluno 15	3	2	2	7
Aluno 16	0	2	1	3
Aluno 17	3	1	0	4
Aluno 18	6	2	1	9
Aluno 19	3	2	2	7
Aluno 20	0	1	1	2
Aluno 21	3	1	1	5
Aluno 22	3	2	1	6
Aluno 23	6	1	2	9
Aluno 24	0	2	1	3
Aluno 25	6	1	1	8
Aluno 26	6	1	2	9
Aluno 27	3	1	1	5

### 3.3.4. Apresentação dos resultados em gráfico

A figura 25 representa, percentualmente, as classificações dos alunos desta turma



*Figura 25 – Gráfico das classificações obtidas na área de Domínio da Matemática*

### 3.3.5. Análise conclusiva

Ao observar a figura 25, verifica-se que a maioria dos alunos, 34%, obteve a classificação de Muito Bom. O mesmo número de alunos atingiu a classificação de Bom e Suficiente, correspondendo 22% dos alunos a cada classificação. Também um número equivalente de alunos, 11%, obteve Insuficiente e Fraco. Nesta atividade as classificações dos alunos da turma foram bastante heterogêneas, sendo que apenas 1 obteve a classificação de Muito Bom (7). A classificação mais baixa foi de 2 valores, atingida por 3 alunos (2, 9 e 20). Tendo em conta todos os processos que a prática da atividade envolveu, e atendendo aos 22% de classificações negativas que houve, talvez devesse ter facultado algum auxílio adicional às crianças, mostrando-lhes um exemplo, antes de iniciarem o exercício, para saberem como deveriam proceder.

Verifiquei também que os alunos 2, 9, 16, 20 e 24 ainda não interiorizaram o conceito de sequência, pelo que devo trabalhar mais com eles.

Os alunos 6, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 22 e 27 erraram numa cor quando completaram a sequência.

Da próxima vez que aplique uma atividade semelhante, devo estar atento e questionar, se possível, todas as crianças de forma individual.

### 3.4. Dispositivo de avaliação da área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

#### 3.4.1. Contextualização

No dia 8 de novembro de 2010, durante o meu período de estágio no Bibe Azul A, propus uma proposta de trabalho de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita a 26 alunos.


Foi-lhes pedido que circundassem as vogais presentes nas várias palavras escritas na proposta de trabalho, relativas à história que havia sido lida.


Este dispositivo de avaliação encontra-se representada no quadro 27.


*Quadro 27 – Dispositivo de avaliação da área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*


Jardim-Escola João de Deus - Alvalade


Circunda as vogais que encontrares nas seguintes palavras.

 **Formiga**

 **Baixinha**

 **Girafa**

 **Alto**

 **Nuvem**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### 3.4.2. Parâmetros e critérios de avaliação

O 1.º parâmetro de avaliação desta atividade é referente à capacidade de a criança assinalar as vogais das palavras. No caso de assinalar todas as 14 vogais, ser-lhe-á atribuída a cotação de 8 valores. Se assinalar 11, 12 ou 13 vogais receberá 7 valores. No caso de assinalar 7, 8, 9 ou 10 vogais, recebe uma cotação de 5 valores. Se assinalar 4, 5 ou 6 vogais, ser-lhe-ão atribuídos 3 valores. Se assinalar 1, 2 ou 3 vogais será cotada com 1 valor. Se não assinalar nenhuma vogal, terá uma cotação de 0 valores.

O 2.º parâmetro prende-se com o modo como a criança assinala as vogais. No caso de as circundar, receberá 2 valores. Por outro lado, se as assinalar de qualquer outro modo, a criança terá a cotação de 0 valores.

No quadro 28 estão descritos os parâmetros de avaliação da atividade em causa, com a cotação destinada a cada critério.

*Quadro 28 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Assinalou as vogais das palavras	Assinalou 14 vogais	8	8
	Assinalou 11 - 13 vogais	7	
	Assinalou 7 - 10 vogais	5	
	Assinalou 4 - 6 vogais	3	
	Assinalou 1 - 3 vogais	1	
	Assinalou 0 vogais	0	
2. Assinalou as vogais corretamente	Assinalou as vogais circundando-as	2	2
	Assinalou as vogais de outro modo	0	
Total			10

### 3.4.3. Grelha de avaliação

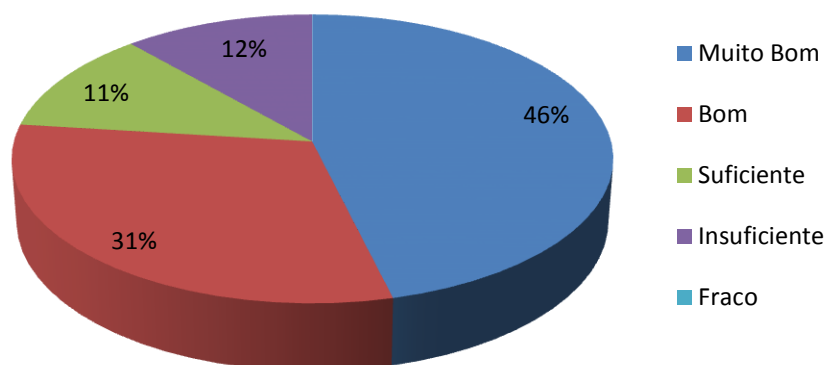
No quadro 29 estão registadas as cotações atribuídas a cada aluno relativas a cada um dos parâmetros de avaliação.

*Quadro 29 – Grelha de avaliação da área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

Parâmetros	1- Assinalamento	2- Modo de assinalamento	Total
<b>Cotações</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>Alunos</b>			
Aluno 1	5	2	7
Aluno 2	7	2	9
Aluno 3	7	2	9
Aluno 4	5	0	5
Aluno 5	7	2	9
Aluno 6	5	2	7
Aluno 7	8	2	10
Aluno 8	7	2	9
Aluno 9	7	2	9
Aluno 10	5	0	5
Aluno 11	3	0	3
Aluno 12	5	2	7
Aluno 13	7	2	9
Aluno 14	5	2	7
Aluno 15	8	2	10
Aluno 16	7	0	7
Aluno 17	3	0	3
Aluno 18	7	2	9
Aluno 19	7	2	9
Aluno 20	5	0	5
Aluno 21	8	0	8
Aluno 22	1	2	3
Aluno 23	8	2	10
Aluno 24	7	0	7
Aluno 25	5	2	7
Aluno 26	7	2	9

#### 3.4.4. Apresentação dos resultados em gráfico

A figura 26 representa, percentualmente, as classificações dos alunos da turma.



*Figura 26 – Gráfico das classificações obtidas na área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

#### 3.4.5. Análise conclusiva

Ao observar a figura 26, verifica-se que quase metade dos alunos, 46% (12 alunos), obteve a classificação de Muito Bom. 31% dos alunos obtiveram a classificação de Bom (7 alunos) e 11% (4 alunos) receberam a classificação de Suficiente. Não se registou nenhum Fraco, sendo que 12% do total de alunos (3 alunos) obteve Insuficiente.

É de apontar que houve classificações muito boas nesta atividade, sendo que não houve nenhuma classificação de Fraco. 77% das crianças obtiveram Muito Bom ou Bom, pelo que a atividade revelou estar acessível às crianças e ter sido bem conduzida da minha parte, sem que também fosse demasiado fácil para o nível delas. No entanto, os 12% de crianças com uma classificação negativa, indicam que lhes poderia ter dispensado mais atenção à realização da proposta, no sentido de as auxiliar.

Por fim, é de referir que muitas das crianças tiveram dificuldade na interpretação das instruções do exercício, sendo que não assinalaram as vogais circundando-as, mas sim sublinhando-as ou pintando-as. Esta forma de assinalar prende-se com a metodologia que a educadora normalmente usa.

## 3.5. Dispositivo de avaliação da área de Língua Portuguesa


### 3.5.1. Contextualização

No dia 3 de maio de 2011, durante o meu período de estágio no 3.º ano B propus uma proposta de trabalho de Língua Portuguesa a 21 alunos.

Depois da leitura do texto *A Borboleta*, distribui as propostas de trabalho, que li, antes de solicitar às crianças que a realizassem. As propostas de trabalharam visaram a interpretação e análise gramatical do texto

Este dispositivo de avaliação encontra-se representado no quadro 30.

Quadro 30a – Dispositivo de avaliação da área de Língua Portuguesa (Texto)

Nome: _____	Data: _____
<b>Lê o texto com atenção.</b>	
<b>A Borboleta</b>	
<p>Um choro miudinho fez-se ouvir perto de si. Lúcia olhou na direcção de onde vinha esse choro e maravilhou o olhar numa linda borboleta que flutuava um pouco acima da sua cabeça. Era realmente uma linda borboleta.</p>	
<p>- Porque choras? – perguntou-lhe. Mas a borboleta nunca mais respondia. E a menina muito devagarinho, estendeu-lhe a mão. Como ela não fizesse o mais leve movimento de receio, pegou-lhe mansamente nos pés e puxou-a para si. Foi então que, muito a custo, ela respondeu:</p>	
<p>- Tenho frio.</p>	
<p>- Ah! – compreendeu a menina. – Por isso tremes tanto!</p>	
<p>Juntou as mãos e fechou-as como uma concha, guardando dentro delas a sua nova amiga. Depois, correu para a casa, dirigiu-se ao seu quarto e poisou a borboleta em cima da cama.</p>	
<p>Abriu o guarda-roupa e vasculhou no interior. Voltou para junto da amiga, levando consigo uma caixa de cartão vazia.</p>	
<p>Da primeira gaveta da cómoda, tirou um cachecol igual à sua camisola azul e colocou-o dentro da caixa de cartão. Depois disse à amiga na intenção de a animar:</p>	
<p>- Vais ficar tão fofinha e quente, que até esqueces o frio que faz lá fora. E deitou a borboleta no macio colchão azul. Depois dirigiu-se à sala e poisou a caixa no chão junto à lareira onde ardiam pinhas secas. Olhou a borboleta com vontade de continuar a conversa, mas ela já dormia. Talvez de cansaço. Talvez feliz por não ter frio. Talvez pelas duas coisas.</p>	
<p>Daniel Marques Ferreira</p>	



Responde às questões:

1 – Por que razão estava a borboleta a chorar?

2 – Assinala com X a palavra que, de acordo com o texto, completa a afirmação.

Ao deixar-se agarrar pela menina, a borboleta mostrou sentir...

<input type="checkbox"/>	medo	<input type="checkbox"/>	confiança	<input type="checkbox"/>	desânimo
--------------------------	------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------

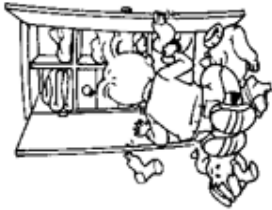
3 – O que fez a Luísa para a ajudar?

4 – Na sala, a lareira estava acesa ou apagada? Justifica com uma frase do texto.

5 – Assinala a frase que tem o mesmo sentido de:

**Abriu o guarda-roupa e vasculhou no interior.**

<input type="checkbox"/>	Abriu o guarda-roupa e desarrumou o interior.
<input type="checkbox"/>	Abriu o guarda-roupa e revistou o interior.
<input type="checkbox"/>	Abriu o guarda-roupa e olhou para o interior.



6 – Escreve o **antónimo** de:

dentro -	respondia -
secas -	devagar -

7 – Escreve no plural a frase:

**"A menina muito devagarinho estendeu-lhe a mão."**

8 – Assinala o grupo em que todos os nomes são do género masculino.

<input type="checkbox"/>	grilos	<input type="checkbox"/>	luz	<input type="checkbox"/>	peixe
<input type="checkbox"/>	malas	<input type="checkbox"/>	aldeia	<input type="checkbox"/>	chapéu
<input type="checkbox"/>	lugar	<input type="checkbox"/>	lareira	<input type="checkbox"/>	aquário
<input type="checkbox"/>	guarda-chuva	<input type="checkbox"/>	estrela	<input type="checkbox"/>	lume

9 – Escreve palavras da família de:

estrela	chuva	flor
---------	-------	------

10 – Transcreve do texto:

Um dissílabo -	
Um polissílabo -	
Um monossílabo -	

11 – Escreve, por ordem alfabética, as palavras:

Lúcia	cama	gaveta	amiga	borboleta
-------	------	--------	-------	-----------

12 – Procura no texto:

Nomes Comuns:			
Nomes Próprios:			

### 3.5.2. Parâmetros e critérios de avaliação

No quadro 31 estão descritos os parâmetros de avaliação da atividade em causa, com a cotação destinada a cada critério.

*Quadro 31 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Língua Portuguesa*

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Respondeu corretamente às questões	Respondeu à questão de forma acertada e completa	0,5 (x12)	6
	Respondeu à questão de forma correta mas incompleta	0,25 (x12)	
	Respondeu incorrectamente à questão	0	
2. Apresentou uma caligrafia cuidada	Apresentou uma caligrafia regular e cuidada	1	1
	Não apresentou uma caligrafia regular nem cuidada	0	
3. Apresentou erros de ortografia	Não apresentou erros ortográficos	3	3
	Apresentou 1 – 3 erros ortográficos	2	
	Apresentou 4 – 5 erros ortográficos	1	
	Apresentou mais de 5 erros	0	
Total			10

O 1.º parâmetro de avaliação desta atividade é referente à capacidade de a criança responder corretamente às questões da proposta de trabalho. No caso de responder corretamente e de forma completa a cada uma das 12 questões, ser-lhe-á atribuída a cotação de 0,5 valores, em cada. Se responder acertadamente, mas de forma incompleta a cada questão, receberá 0,25 valores. No caso de responder incorrectamente à questão, recebe uma cotação de 0 valores. A soma das cotações para este parâmetro, referente às 12 questões, é de 6 valores.

O 2.º parâmetro prende-se a caligrafia que a criança apresenta. No caso de apresentar uma caligrafia regular e cuidada, receberá 1 valor. Por outro lado, se a caligrafia da criança for irregular e/ou pouco cuidada, a criança receberá a cotação de 0 valores.

O 3.º parâmetro relaciona-se com os erros ortográficos que a criança comete. Se não apresentar nenhum erro ortográfico, será cotada com 3 valores. No caso de apresentar 1, 2 ou 3 erros, receberá uma cotação de 2 valores. Se apresentar 4 ou 5 erros ortográficos, ser-lhe-á atribuída a cotação de 1 valor. Se apresentar mais de 5 erros, terá 0 valores.

### 3.5.3. Grelha de avaliação

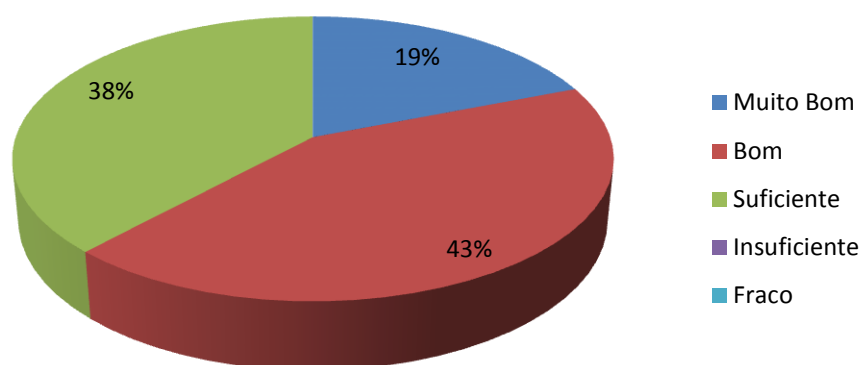
No quadro 32 estão registadas as cotações atribuídas a cada aluno relativas a cada um dos parâmetros de avaliação.

*Quadro 32 – Grelha de avaliação da área de Língua Portuguesa*

<b>Parâmetros</b>	<b>1- Resposta</b>	<b>2- Caligrafia</b>	<b>3- Ortografia</b>	<b>Total</b>
<b>Cotações</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
<b>Alunos</b>				
Aluno 1	6	1	3	10
Aluno 2	5,25	1	2	8,25
Aluno 3	4,75	1	0	5,75
Aluno 4	4	0	1	5
Aluno 5	3,5	1	2	6,5
Aluno 6	5,75	1	1	7,75
Aluno 7	5	0	1	6
Aluno 8	6	1	2	9
Aluno 9	5,5	1	2	8,5
Aluno 10	5	1	0	6
Aluno 11	6	0	1	7
Aluno 12	5,25	0	2	7,25
Aluno 13	6	1	0	7
Aluno 14	5,75	1	1	7,25
Aluno 15	5,25	1	3	9,25
Aluno 16	4	0	1	5
Aluno 17	6	0	2	8
Aluno 18	5,5	1	0	6,5
Aluno 19	5,25	0	1	6,25
Aluno 20	6	1	3	10
Aluno 21	5	0	2	7

### 3.5.4. Apresentação dos resultados em gráfico

A figura 27 representa, percentualmente, as classificações dos alunos da turma



*Figura 27 – Gráfico das classificações obtidas na área de Língua Portuguesa*

### 3.5.5. Análise conclusiva

Ao observar a figura 27, verifica-se que 19% dos alunos (4) obtiveram a classificação de Muito Bom. A classificação com maior frequência, abrangendo 43% dos alunos (9), foi de Bom. 38% (8 alunos) receberam a classificação de Suficiente

É de referir que não se registaram classificações negativas, já que não se registou nenhum Insuficiente nem Fraco. As classificações foram muito homogêneas, sendo que 81% das crianças obtiveram entre Bom e Suficiente.

Muitas das crianças mostraram uma caligrafia pouco cuidada e erros ortográficos, mas, por outro lado, no que diz respeito às questões, as crianças, no geral, responderam acertadamente.

Atendendo às classificações positivas obtidas, considero que a atividade foi devidamente escolhida e conduzida por mim. A mesma foi concluída no tempo estipulado para o efeito.



### 3.6.2. Parâmetros e critérios de avaliação

O parâmetro de avaliação desta atividade é referente à capacidade da criança efectuar os cálculos e responder às questões

No caso de responder a cada uma das 4 questões, ser-lhe-á atribuída a cotação de 2,5 valores em cada. Se responder erradamente, mas se for verificado que seguiu um raciocínio correto, tendo apenas errado a resposta, receberá uma cotação de 1 valor na questão. No caso de responder incorrectamente à questão, não se verificando que realizou um raciocínio correto, recebe uma cotação de 0 valores. A soma das cotações para este parâmetro, referente às 4 questões, é de 10 valores.

No quadro 34 estão descritos os parâmetros de avaliação da proposta em causa, com a cotação destinada a cada critério.

*Quadro 34 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Matemática*

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Respondeu corretamente às questões	Respondeu à questão de forma correta	2,5 (x4)	10
	Respondeu à questão de forma incorreta mas apresenta um raciocínio correto	1 (x4)	
	Respondeu incorrectamente à questão e apresenta um raciocínio incorreto	0	

### 3.6.3. Grelha de avaliação

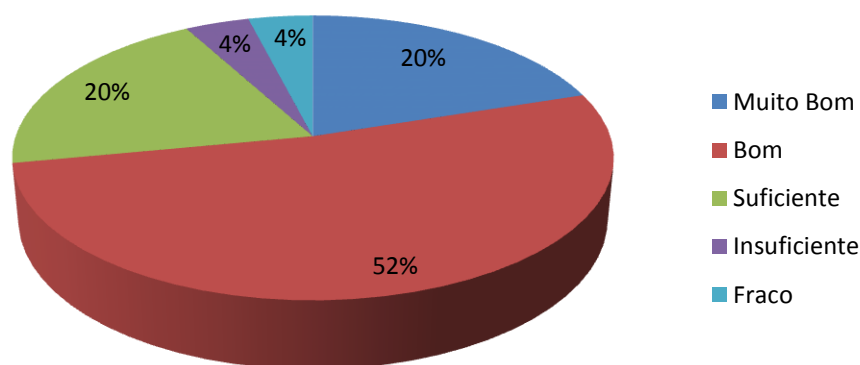
No quadro 35 estão registadas as cotações atribuídas a cada aluno relativas a cada um dos parâmetros de avaliação.

*Quadro 35 – Grelha de avaliação da área de Matemática*

<b>Parâmetros</b>	<b>1- Resposta</b>	<b>Total</b>
<b>Cotações</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
<b>Alunos</b>		
Aluno 1	6,5	6,5
Aluno 2	7,5	7,5
Aluno 3	8	8
Aluno 4	2,5	2,5
Aluno 5	9,5	9,5
Aluno 6	7	7
Aluno 7	8	8
Aluno 8	8,5	8,5
Aluno 9	6	6
Aluno 10	7	7
Aluno 11	7,5	7,5
Aluno 12	9	9
Aluno 13	8,5	8,5
Aluno 14	4,5	4,5
Aluno 15	10	10
Aluno 16	6	6
Aluno 17	8,5	8,5
Aluno 18	7,5	7,5
Aluno 19	8,5	8,5
Aluno 20	7	7
Aluno 21	8	8
Aluno 22	6,5	6,5
Aluno 23	9	9
Aluno 24	5	5
Aluno 25	10	10

### 3.6.4. Apresentação dos resultados em gráfico

A figura 28 representa, percentualmente, as classificações dos alunos da turma



*Figura 28 – Gráfico das classificações obtidas na área de Matemática*

### 3.6.5. Análise conclusiva

Ao observar a figura 28, verifica-se que mais de metade da turma obteve Bom, com 52% dos alunos a atingir esta classificação (13 alunos). 20% dos alunos obtiveram Muito Bom (5) e a mesma percentagem (5) atingiu o Suficiente. Tanto o Insuficiente como o Fraco foram contemplados na avaliação de 4% dos alunos (1 aluno para cada).

Nesta atividade, é de salientar o facto de, por um lado, 72% dos alunos terem obtido classificações entre o Bom e Muito Bom e, por outro, apenas 2 alunos terem obtido uma classificação negativa. Julgo que teria sido pertinente ter prestado auxílio individualizado a estas duas crianças, uma vez que se tornou claro que não tinham assimilado os conceitos abordados na aula. Por outro lado, 2 alunos obtiveram uma classificação de 10 valores.

No geral, estes alunos manifestaram vontade, interesse e prazer em realizar esta proposta de trabalho, mesmo os dois que não atingiram os objetivos. Com estes será necessário realizar mais práticas do género.



## 3.7. Dispositivo de avaliação da área de Estudo do Meio

### 3.7.1. Contextualização

No dia 30 de maio de 2011, durante o meu período de estágio no 4.º ano A propus uma proposta de trabalho de Estudo do Meio a 24 alunos, que constou de uma atividade experimental.

Apresento de seguida a proposta de trabalho (quadro 36).

Quadro 36 – Dispositivo de avaliação da área de Estudo do Meio

Nome: _____ Data: _____		Agrupar os objetos/materiais através dos quais tentaste observar, registando-os na tabela seguinte.																																																
<b>A luz</b>		Depois, regista as características desses objectos/materiais, no segundo quadro, colocando uma X:																																																
<b>Será que todos os materiais se deixam atravessar pela luz?</b>		<b>Materiais através dos quais...</b>																																																
O que pensas?		<table border="1"><tr><td><b>... foi possível ver o objecto de forma nítida</b></td><td><b>... foi possível ver o objecto, mas não de forma nítida</b></td><td><b>... não foi possível ver o objecto</b></td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table>		<b>... foi possível ver o objecto de forma nítida</b>	<b>... foi possível ver o objecto, mas não de forma nítida</b>	<b>... não foi possível ver o objecto</b>																																												
<b>... foi possível ver o objecto de forma nítida</b>	<b>... foi possível ver o objecto, mas não de forma nítida</b>	<b>... não foi possível ver o objecto</b>																																																
Tens disponível um conjunto de objetos com a mesma forma, mas feitos de materiais diferentes.		<table border="1"><tr><td><b>Materiais transparentes...</b></td><td><b>Materiais translúcidos...</b></td><td><b>Materiais opacos...</b></td></tr><tr><td>Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/></td><td>Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/></td><td>Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Deixam passar alguma luz <input type="checkbox"/></td><td>Deixam passar alguma luz <input type="checkbox"/></td><td>Deixam passar alguma luz <input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/></td><td>Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/></td><td>Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/></td></tr></table>		<b>Materiais transparentes...</b>	<b>Materiais translúcidos...</b>	<b>Materiais opacos...</b>	Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/>	Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/>	Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar alguma luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar alguma luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar alguma luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>																																			
<b>Materiais transparentes...</b>	<b>Materiais translúcidos...</b>	<b>Materiais opacos...</b>																																																
Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/>	Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/>	Não deixam passar a luz <input type="checkbox"/>																																																
Deixam passar alguma luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar alguma luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar alguma luz <input type="checkbox"/>																																																
Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>	Deixam passar totalmente a luz <input type="checkbox"/>																																																
Segurando cada um dos materiais diante dos olhos tenta observar através deles, um dado objecto (por exemplo, o teu estojo);		Após a experimentação																																																
Regista o que observas.		Verificamos que...																																																
<b>Os nossos registos</b>		Então, será que todos os materiais deixam passar a luz?																																																
<table border="1"><tr><th>Material</th><th colspan="2">Vejo o objeto</th><th>Não vejo o objeto</th></tr><tr><th></th><th>Nítido</th><th>Pouco nítido</th><th></th></tr><tr><td>Papel</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Cartolina</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Papel vegetal</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Papel celofane</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Feltro</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Cartão canelado</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Papel crepe</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Rede de borracha</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Plástico</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Vidro</td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Material	Vejo o objeto		Não vejo o objeto		Nítido	Pouco nítido		Papel				Cartolina				Papel vegetal				Papel celofane				Feltro				Cartão canelado				Papel crepe				Rede de borracha				Plástico				Vidro					
Material	Vejo o objeto		Não vejo o objeto																																															
	Nítido	Pouco nítido																																																
Papel																																																		
Cartolina																																																		
Papel vegetal																																																		
Papel celofane																																																		
Feltro																																																		
Cartão canelado																																																		
Papel crepe																																																		
Rede de borracha																																																		
Plástico																																																		
Vidro																																																		

A proposta de trabalho constou de um protocolo experimental da atividade que propus. Antes de dar início à atividade, pedi às crianças que registassem as suas conceções alternativas. Depois, dei início à atividade, durante a qual as crianças procederam aos registos. No final, foram escritas as conclusões e resultados da atividade realizada.

### **3.7.2. Parâmetros e critérios de avaliação**

O 1.º parâmetro de avaliação desta atividade é referente à capacidade de a criança registar os factos que observou durante a realização da atividade experimental.

No caso de fazer corretamente o registo de todos os factos, ser-lhe-á atribuída a cotação de 3 valores. No caso de fazer o registo correto de apenas alguns factos que observou, receberá 1,5 valores. Se, por outro lado, não fizer o registo correto de nenhum dos factos que observou, receberá uma cotação de 0 valores.

O 2.º parâmetro refere-se à forma como a criança sistematiza o que observou, preenchendo a tabela destinada a tal. Se preencher a tabela corretamente, sistematizando na totalidade o que observou, ser-lhe-ão atribuídos 3 valores. Se sistematizar alguns factos, mas não todos, será cotado com 1,5 valores. Se não sistematizar corretamente nenhum dos factos que observou, a criança receberá uma cotação de 0 valores.

O 3.º parâmetro prende-se com o registo das conclusões e resultados que a criança apresenta. Se registar corretamente a conclusão e os resultados da atividade experimental, ser-lhe-ão atribuídos 4 valores. Se registar corretamente apenas a conclusão ou os resultados da atividade, receberá uma cotação de 2 valores. Se, por outro lado, não definir corretamente a conclusão nem os resultados, a criança receberá a cotação de 0 valores.

No quadro 37 estão descritos os parâmetros de avaliação da atividade em causa, com a cotação destinada a cada critério.

*Quadro 37 – Parâmetros e critérios de avaliação da área de Estudo do Meio*

<b>Parâmetros</b>	<b>Critérios</b>		<b>Cotações</b>
<b>1. Registou corretamente o que observou</b>	<b>Fez corretamente o registo de todos os factos que observou</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>Fez o registo correto de alguns factos que observou</b>	<b>1,5</b>	
	<b>Fez o registo incorrecto dos factos que observou</b>	<b>0</b>	
<b>2. Sistematizou corretamente o que observou</b>	<b>Sistematizou corretamente todos os factos que observou</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>Sistematizou corretamente alguns factos que observou</b>	<b>1,5</b>	
	<b>Não sistematizou corretamente os factos que observou</b>	<b>0</b>	
<b>3. Definiu corretamente a conclusão e os resultados</b>	<b>Definiu corretamente a conclusão e resultados</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
	<b>Definiu corretamente apenas a conclusão ou os resultados</b>	<b>2</b>	
	<b>Não definiu corretamente a conclusão nem os resultados</b>	<b>0</b>	
<b>Total</b>			<b>10</b>

### 3.7.3. Grelha de avaliação

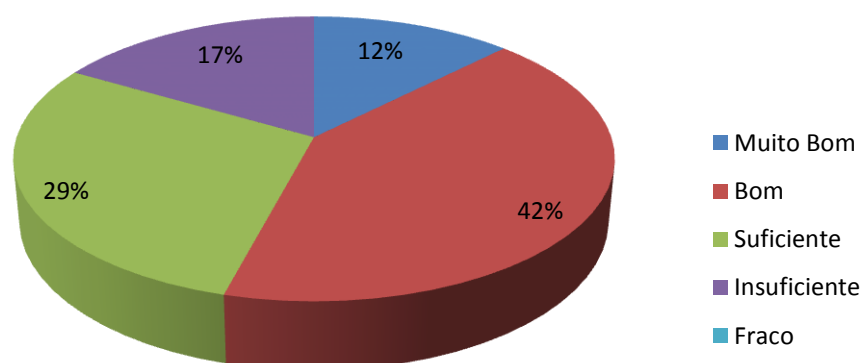
No quadro 38 estão registadas as cotações atribuídas a cada aluno relativas a cada um dos parâmetros de avaliação.

*Quadro 38 – Grelha de avaliação da área de Estudo do Meio*

<b>Parâmetros</b>	<b>1- Registo</b>	<b>2- Sistematização</b>	<b>3- Conclusão e resultados</b>	<b>Total</b>
<b>Cotações</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>10</b>
<b>Alunos</b>				
Aluno 1	3	3	4	10
Aluno 2	3	3	2	8
Aluno 3	3	1,5	0	4,5
Aluno 4	1,5	1,5	0	3
Aluno 5	3	3	2	8
Aluno 6	3	3	2	8
Aluno 7	3	3	2	8
Aluno 8	3	3	2	8
Aluno 9	1,5	3	2	6,5
Aluno 10	3	3	2	8
Aluno 11	3	1,5	2	6,5
Aluno 12	3	3	0	6
Aluno 13	3	3	2	8
Aluno 14	1,5	3	2	6,5
Aluno 15	3	3	2	8
Aluno 16	3	3	0	6
Aluno 17	1,5	3	0	4,5
Aluno 18	3	3	2	8
Aluno 19	3	3	4	10
Aluno 20	3	1,5	2	6,5
Aluno 21	3	3	0	6
Aluno 22	3	3	2	8
Aluno 23	1,5	3	0	4,5
Aluno 24	3	3	4	10

#### 3.7.4. Apresentação dos resultados e gráfico

A figura 29 representa, percentualmente, as classificações dos alunos da turma



*Figura 29 – Gráfico das classificações obtidas na área de Estudo do Meio*

#### 3.7.5. Análise conclusiva

Ao observar a figura 29, verifica-se que 42% dos alunos obtiveram a classificação de Bom (10 alunos), ao passo que 29% dos alunos atingiram a classificação de Suficiente (7 alunos). 17% dos alunos (4) obteve Insuficiente e, por fim, 12% (3) atingiu a classificação de Muito Bom. É de referir que nenhum aluno obteve a classificação de Fraco.

Verifica-se que as classificações foram bastante homogêneas e medianas, sendo que 71% dos alunos obtiveram classificações de Bom e Suficiente. Por outro lado, apenas 12% e 17% alunos obtiveram Muito Bom e Insuficiente, respetivamente, o que reforça essa constatação.

É importante destacar também que apenas 3 alunos definiram corretamente a conclusão e os resultados da atividade experimental, que representam o elemento mais importante, numa atividade com estas características. Assim, posso deduzir que deveria

ter sido mais explícito nas instruções e explicações que dei aos alunos antes de lhes solicitar que registassem as conclusões e resultados da atividade.

Os dispositivos de avaliação que usei serviram para compreender não só o desenvolvimento das crianças, a vários níveis, como também para perceber até que ponto fui pertinente na elaboração dos mesmos. Procurei, em cada proposta de atividade que propus, retirar indicadores importantes que me ajudarão na minha prática futura.

Ao terminar este capítulo não posso deixar de referir o quanto é importante e, simultaneamente, difícil avaliar.

Ao avaliar corretamente estarei a ajudar os alunos, na medida em que estarei a dar a conhecer, tanto a eles, como a mim próprio, quais são as suas dificuldades e os aspetos que precisam de ser trabalhados. Além disso, ao avaliar, ficarei mais apto a planificar melhor, o que beneficiará o meu trabalho e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos.

Caberá ao educador/professor recolher o máximo de informação sobre cada um dos seus alunos, adaptar a sua metodologia à turma em causa e nunca esquecer que deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. Os resultados obtidos por meio da avaliação não devem nunca ser encarados como uma finalidade em si, mas sim como um meio de perceber qual a forma indicada para conduzir as atividades na sala de aula.

Por fim, é importante referir que é essencial que a forma como é feita a avaliação seja bastante diversificada. Esta, em vez de se limitar a provas, testes e fichas escritas, em ocasiões pontuais, deve ser feita diariamente, em todos os momentos, através de observações e registos, em todas as atividades que os alunos realizarem.

**Reflexão Final**





## **Descrição do capítulo**

Neste capítulo farei um balanço do trabalho que levei a cabo ao longo de todo o período de estágio, decorrido de outubro de 2010 a fevereiro de 2012.

Nele apresentarei a minha reflexão final, na qual me questionarei acerca da influência que este período de estágio, bem como a realização do presente relatório, tiveram na minha vida pessoal e profissional.

Irei então ponderar sobre as limitações com que me deparei e, por fim, apresentarei sugestões e motivações que, no futuro, me poderão levar a realizar novas pesquisas.

## **Considerações finais**

Tendo atingido a conclusão do meu percurso académico, torna-se pertinente refletir sobre tudo o que experienciei ao longo da minha formação.

Quando decidi que queria tirar um curso que me permitisse, após a sua conclusão, trabalhar com crianças no sentido de as acompanhar e ajudar na sua formação ética, cívica e académica, optei pelo curso que agora estou prestes a finalizar.

A bagagem que trazia era composta por alguns conhecimentos empíricos, uma imensa vontade de aprender a fundamentá-los, cientificamente, à luz da pedagogia e da psicologia.

O curso na ESEJD revelou-se importante para aprofundar e fundamentar conhecimentos e incontornável para aprender procedimentos e práticas.

Aprendi a agir e a analisar cientificamente, conheci pedagogos e psicólogos, as suas teorias e a forma como me permitirão acompanhar e ajudar de forma correta os meus futuros alunos.

Com este curso aprendi a pensar nos currículos como uma oportunidade para incentivar os alunos a descobrirem estímulos impulsionadores de aprendizagem em todos os fenómenos que os rodeiam.

Este curso forneceu-me ferramentas que me permitirão, na minha atividade prática, saber selecionar tarefas que desafiem as capacidades e a inteligência dos meus futuros alunos para que possam compreender o mundo e a vida e usufruir da liberdade e da riqueza que o conhecimento proporciona, para que se possam conhecer melhor a si próprios e a serem mais realizados e felizes.

Com os professores vivi, aprendi e tirei o melhor partido de uma enorme diversidade de opiniões, experiências e vivências e, que tenciono aproveitar na íntegra para abonar a meu favor em prol de uma vida de ensino próspero, a formar alunos ávidos

de saber, plenos de curiosidade, conhecimentos e capacidades, íntegros, cívicos, interventivos, criativos, inovadores e tolerantes. Das educadoras e professoras com quem tive oportunidade de estagiar, espero aproveitar as diferentes maneiras de transmitir conhecimentos e de atuar nas mais díspares situações.

O facto de este mestrado possuir duas vertentes – Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico – permitiu-me contactar com uma realidade bastante alargada e heterogénea. Tendo agora terminado o meu estágio, consigo concluir que tenho uma maior aptidão para trabalhar com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, ter contactado também com crianças de idade Pré-escolar constituiu uma mais-valia inegável, pois ajudou-me a evoluir e aprender muito, a vários níveis, e permitiu-me ainda ficar com uma visão global do crescimento e desenvolvimento das crianças, desde os 3 até aos 10 anos de idade, tornando-me assim mais versátil e apto para a docência.

Severino (2007) considera que o estágio “deverá ser um processo de construção de conhecimento e de personalidade proporcionador de atitudes críticas, no contexto da realidade educativa, que não pode ser alheio a uma perspectiva de intervenção social.” (p.40).

Neste contexto surge o papel que o presente relatório de estágio assumiu como parte integrante da minha formação profissional.

Não faria sentido ter tido a oportunidade de ter participado nesta experiência de preparação para a vida profissional, se não fizesse uma reflexão sobre ela, em seguida. A este propósito, Pereira (2003) fala dessa reflexão, referindo que:

Baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Conjuga cognição e efectividade num acto específico, próprio do ser humano. Aceita-se o sujeito em formação como pessoa que pensa, dando-lhe direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e reconhece-se a capacidade de tomar em mão própria a gestão da aprendizagem. (p.44)

Assim concluo que os conhecimentos teóricos que adquiri através da pesquisa envolvida na elaboração deste relatório, aliados à experiência práticas que vivenciei ao longo do meu percurso formativo, ser-me-ão fundamentais no meu futuro enquanto docente e ajudar-me-ão a analisar, planear e agir de forma a proporcionar às crianças um ensino de qualidade.

## Limitações

Durante o meu período de estágio, um dos factores que limitou a minha observação das rotinas diárias na sala foi o horário em que decorreu a prática pedagógica e o facto de se ter mantido ao longo das 7 secções. Sendo que apenas permanecemos no jardim-escola durante as manhãs, não tivemos oportunidade de observar as atividades realizadas à tarde. Em consequência, observámos as mesmas áreas, repetida e recorrentemente, sem nunca termos assistido a outras, ao longo de quase 17 meses. O resultado disso refletiu-se também na elaboração deste relatório, cujos relatos, em certos momentos, se tornaram repetitivos e redundantes.

Um outro factor que, durante o meu período de estágio foi limitativo e menos positivo, foi o de em certas secções ter ocorrido o caso de se encontrarem vários estagiários na mesma sala, durante um período relativamente curto, sendo que todos tinham de lecionar aulas, que entrariam nas suas avaliações, tendo ainda em conta o facto da professora, já por si, ter inúmeras atividades e planificações para cumprir, aliadas a imprevistos e outras situações incontornáveis.

Apesar de em grande parte dos casos estas circunstâncias terem sido bem geridas, não tendo gerado problemas, noutros, tal não aconteceu. Isto levou a uma aglomeração de aulas dadas por estagiários, encurtando e eliminando períodos de descanso ou ausência de atividades letivas das crianças. Mais crítico do que ter sido prejudicial para os estagiários, foi-o também para os alunos.

Como aspeto limitativo, é pertinente referir a ocasião da minha aula assistida pela professora da equipa de supervisão da Prática Pedagógica, que, aparte da minha responsabilidade própria, não decorreu nas melhores condições por circunstâncias que me foram alheias. Entre estas circunstâncias, deve ser destacado o facto de ter tido conhecimento do tema da aula em causa menos de uma semana antes da mesma. Tal sucedeu por uma série de ocorrências, que começaram com a omissão do meu nome na calendarização das aulas feita pela equipa da Prática, passaram pelo facto de, aquando da minha aula, eu conhecer a turma há menos de uma semana, e terminaram com o adiamento constante, durante mais de uma semana, da escolha do tema por parte da professora titular da turma. Se, por um lado, é indiscutível a minha responsabilidade para a concretização menos conseguida da aula, não tenho, também, qualquer dúvida de que a situação teria sido diferente no caso de não ter sido sujeito a todos estes condicionantes externos.

Por fim, e abordando uma condição que mencionei anteriormente, é de referir um aspeto que, embora inevitável, não deixou de constituir um obstáculo na realização positiva de algumas aulas. Refiro-me ao facto de, em algumas ocasiões, ter dado, por força da circunstância, aulas a turmas com quem apenas tinha tido contacto durante uma

ou duas manhãs, sendo que num dos casos tratava-se ainda do primeiro contacto que alguma vez havia tido com a faixa etária em causa.

## **Novas Pesquisas**

Considero fundamental e indispensável que exista da parte de um professor ou educador uma formação contínua. O momento em que terminar o meu percurso académico deve ser encarado, não como o fim do meu processo de formação, mas como o início de uma nova etapa desse mesmo processo. O professor dos dias de hoje deve ser cada vez mais reflexivo, investigativo, deve saber trabalhar em equipa e envolver-se em projectos dentro e fora da escola.

Nesta perspetiva, e tendo em conta as leituras que realizei ao longo da elaboração do presente relatório, que me deram a entender a vastidão de teorias, opiniões, vertentes, considerações e formas várias de encarar o processo ensino-aprendizagem, concluo que devo continuar a levar a cabo pesquisas semelhantes às aquelas que resultaram neste relatório. Embora sem uma área à qual confira primazia para investigar mais profundamente de momento, esta atitude ser-me-á essencial futuramente, não apenas para me capacitar de novos conhecimentos teóricos, mas também para contribuir para o aumento da minha sabedoria prática sobre estratégias que possa adequar à minha realidade educativa que encarar.

## **Referências bibliográficas**



- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmica de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Editores ASA.
- Aguera, A. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância*. Lisboa: Papa Letras.
- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura*. Lisboa: Texto Editora.
- Allal, L. (1986). *Estratégias de Avaliação Formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. in Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo - concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Anaut, M. (2005). *A Resiliência: Ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi.
- Andrade, A. N. (1996). *A angústia frente ao Caos: um estudo genealógico da formação do psicólogo clínico*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo: Pontífica.
- Antunes, C. (1998) *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Aranão, I. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. São Paulo: Papyrus.
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw - Hill de Portugal Lda.
- Assunção, E., Coelho, J. M. T. (1997) *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática.

- Azevedo, M. (2008). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Balancho, M. J. e Coelho, F. (1996), *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barreira, A., Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências da Teoria à Prática*. Porto: Edições Asa.
- Behrens, M. (2006). *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes.
- Bloom, B. S.; Hastings, J. T.; Madaus, G. F. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Borras, L. (2002). *Manual da educação infantil*. Setúbal: Marina Editores.
- Cabral, L. S. (1986). *Processos psicolinguísticos de leitura e a criança*. Porto Alegre: Letras de Hoje.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires T., Ortega C., Horta N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F. (2009b). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Tese de Doutoramento, Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Cardoso, V. C., Valsassina, M. M. (1988). *Arte infantil linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- Cardoso, V. C. (2002). *Materiais didáticos para as quatro operações*. São Paulo: CAEM/IME-USP.



- Carvalho, A., Diogo, F. (1999). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coll, C., Marti, E. (1999) *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético – cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Cooper, H., Valentine, J. (2001). Relationships between five after school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança - do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Cordeiro, M. (2009). *O grande livro dos adolescentes – dos 10 aos 18 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*.
- Cortesão, L., Torres, M. (1990). *Avaliação pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Craidy, C., & Kaercher, G. (2001). *Educação infantil - Para que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, professores fascinantes - como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho
- Custódio, L. (2003). *Adivinhas no jardim de infância*. Porto: Ambar.
- Delisle, R. (2000). *Como realizar uma aprendizagem baseada em problemas*. Porto: Edições Asa.
- Deus, M. L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lousã: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Diaz, B. (2006). *Desenvolver competências*. Porto: Porto Editora.

- Dienes, Z. P., Golding, E. W. (1976). *Lógica e jogos lógicos*. São Paulo: E.P.U.
- Dutra, J.E., Marchini, J. S. (2008). *Ciências Nutricionais*. São Paulo: Editora Sarvier.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas prácticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Faria, A. R. (1998). *Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. 4ª. ed. São Paulo : Ática.
- Feldman, R. S. (2007). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Mc Graw-Hill.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, prácticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernández, A. (1990). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M., González, S. (2001). *Medios ambientes de aprendizaje colaborativo en educación a distancia: una experiencia en proceso*. EGE: Escuela de Graduados en Educación.
- Fonseca, A., Silva, A., Guimarães, A., Novo, C., Rocha, D., Cardona, M., Pagarete, M. & Marques, P. (2008). *Aprender e ensinar no jardim-de-infância e na escola*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na formação de professores - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Brown, B., Lino, D., Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1983). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- Gainza, V. H. D. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus.

- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições Asa.
- Gilbert, J. K., Boulter, C. J., Elmer, R. (2000). *Positioning Models in Science Education and in Design and Technology Education*. In Gilbert, J. K. & Bouter, C. J (Eds.). *Developing Models in Science Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Giordan, A., Vechi, G. (1996). *Do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. 2.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artes médicas.
- Glasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa
- Gnagey, W. J. (1970). *Cómo controlar la indisciplina en clase*. Buenos Aires: Librería del Colégio.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. Bantam Books: New York.
- Graham, G. (1992) *Teaching Children Physical Education: becoming a Master Teacher*. Champaign, IL, Human Kinetics Books.
- Grau, C., Ortiz, M. C. (2001). *La pedagogia hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1984). *A criança em acção*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2000). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Krause, M. V. (1998). *Alimentos, nutrição e dietoterapia*. 7. ed. São Paulo: Roca.
- Lemos, M. S., Carvalho, T. R. (2002). *O Aluno na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Lessaerd-Hébert, M.; Goyett, G.; Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levy, T., Guimarães, H., M., Pombo, O. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ludovico, O. M. T. A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Macedo, L. (1997). *Quatro cores, senha e dominó*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maisonneuve, J. (1987). *A Dinâmica de Grupos*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Barcarena: Editorial Presença.
- Mársico, L. O. (1982). *A criança e a música*. Porto Alegre: Globo.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Martins, I., Veiga, L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. (2009). *Despertar para as Ciências. Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- .
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar - ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Texto Editora.
- Matos, J. M. & Serrazina, M. L. (1996a). *O Geoplano na sala de aula*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Matos, J. M., & Serrazina, M. L. (1996b). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta: Lisboa.
- Mello, G. N. (2004). Educação e Sentimento. É preciso discutir essa relação. In: *Revista Nova Escola*, Outubro/2004.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Morgado, J. C., Pacheco, J. A. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, D., Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mugny, G., Doise, W (1983). Le marquage social dans le développement cognitif. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, n. 3, p. 89-106
- Nabais, J. (1986). *O calculador multibásico*. Lisboa. Centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- Nacarato, A. M. (2005). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir de prática*. São Paulo: Musa Editora.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.
- Neves, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.
- Novaes, A. (1988). *O Olhar*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, V. (2004). *Jogos de regras e a resolução de problemas*. Editora Vozes. Petrópolis.
- Oliveira, V., Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, C., L.Giraldo, Gómez, J., Martín, I., et al. (1999). *Mapas Conceptuais Uma Técnica para Aprender*. Porto: Edições Asa.
- Pacheco, J.A. (1995). *Análise Curricular da avaliação*. In J.A. Pacheco, M., Zabalza (1997). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Portugal: Porto Editora.
- Pais, A., Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pereira, A. (2003). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pérez, M. R. (s.d). *Desenho curricular de aula como modelo de aprendizagem - ensino*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional I: Madrid: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Piaget, J. (1978). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piletti, N. (1990). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. São Paulo: Ática.
- Pimentel, T.; Fão, A.; Vale, I.; Alvarenga, D.; Freire, F. (2010). *Matemática nos primeiros anos. Tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Pinto, T. (2001). *A profissão docente e os desafios da coeducação. Perspetivas teóricas para práticas inovadoras*. Lisboa: SIG, Lda.
- Pires, J. P. (2003). *Educar para os valores*. Tese de Mestrado Inédita. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P., Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da matemática para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quintas, H. (1997). *Identificação de Níveis de Reflexão em Alunos em formação Inicial*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rebelo, D., Marques, M., Costa, M. (2000). *Fundamentos da didática da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rego, T. C. (2000). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Reis, M. P. P. (2008) *A Relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Reverbel, O. (1989). *Um caminho do teatro na escola*. Minas Gerais: Scipione.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Asa.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Rosa, S.S. (2002). *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Málaga: Faculdade de Ciências de la Educación.

- Santiago, R. (2000). *A escola é também um sistema de aprendizagem organizacional* in Alcarão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Saraiva, M. (1999). *Organização do ensino e da aprendizagem e avaliação pedagógica* in Pimenta, L.; Martinez, R.; Saraiva, L.; Pinto, J. (1999). *Dimensões de formação na educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarramona, J. (2002). *Desafios a la escuela del siglo XXI*. Espanha: Octaedro.
- Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento Social da Criança*. (A. Fernandes D., trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Schmied-Kowarzik, W. (1983). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Schoenfeld, A. (1994). *A Mathematical thinking and problems solving*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação com o 1ºCEB*. Porto: Porto Editora.
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Évora: Editorial Novembro.
- Silveira-Botelho, T. da (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal*. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Simielli, M. H. (1992) *Do Plano Tridimensional: A Maquete como Recurso Didático*. in Boletim Paulista de Geografia, No.70, 2.º Semestre – São Paulo: AGB.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Siraj-Blachford, I. (2004). *CrITÉrios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os TrÊs e os Seis Anos*. in Siraj-Blatchford, I. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a EducaÇão de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Soares, M. B. (2002). *Letramento: um tema em trÊs g neros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, A. B. (2003). *Educa o pela arte e artes na educa o - música e artes plástica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, F. (2010) *Diferencia o Curricular e Delibera o Docente*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investiga o em Educa o de Infância*. Lisboa: Funda o Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B., Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de trÊs a oito anos*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Teberosky, A., Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever - uma proposta construtiva*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Teixeira, J. (2004). *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador*. Póvoa de Santo Adrião: A Esfera dos Livros.
- Valadares, J., Moreira, M. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa*. Coimbra: Almedina.
- Varela, B. (2006). *Manual de administra o escolar*. Texto inédito. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

- Voli, F. (1998). *A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação educativa*. Trad. Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeira séria na escola primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wiertsema, H. (1991). *100 jogos de movimento*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

## Webgrafia

- Francischett, M.N. (2004). *A cartografia no ensino-aprendizagem da Geografia*. Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf> (acedido em 27 de julho de 2011)
- Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação. <http://www.gave.min-edu.pt> (acedido em 20 de setembro de 2011)
- Marques, T. P. (2011). *A auto-estima*. <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=22> (acedido em 25 de fevereiro de 2012)
- Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V. e Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental no 1º Ciclo EB*. Lisboa: Ministério da Educação. [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/356/Livro\\_Expl\\_ciencias.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/356/Livro_Expl_ciencias.pdf) (acedido em 11 de dezembro de 2011)
- Moura, G. (2009). *Avaliação do perfil de potencialidades e necessidades de crianças em resolução de problemas matemáticos. Ensaio Pesquisa em Educação em*

Ciências. América do Norte.  
<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/135/184> (acedido em 05 de dezembro de 2011)

Oliveira, M. (1999). *Um método para obtenção de indicadores visando a tomada de decisão na etapa de concepção do processo construtivo: a percepção dos principais intervenientes*. Tese de Doutorado consultada em <http://hdl.handle.net/10183/2220> (acedido em 15/12/2011)

Sabino, G., Fernando, C.A., Sabino, C.V. S. *Proposta de uma metodologia para o ensino da estrutura e função das proteínas na disciplina Bioquímica in Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular*, Artigo 5, fev/2009 consultado em <http://www.lte.ib.unicamp.br/bdc/naoLogado.php> (acedido em 15 de dezembro de 2011)

Silva, M. (2006). *Criança-professor-computador: possibilidades interativas na sala de aula*. [www.unifor.br/notitia/file/2586.pdf](http://www.unifor.br/notitia/file/2586.pdf) (acedido em 12 de dezembro de 2011.)

Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269\\_ulfp034848\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf) (acedido em 12 de dezembro de 2011)

Soares, S., Ribeiro, M. (2000), *A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura* [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf) (acedido em 12 de dezembro de 2011)



